



Arvokasta opetussuunnitelmakeskustelua

Helsingin yliopisto
Käyttätymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Luokanopettajankoulutus
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Kesäkuu 2014
Leila Rikabi-Sukkari

Ohjaaja: Leena Krokfors



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttätymistieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Leila Rikabi-Sukkari			
Työn nimi - Arbetets titel - Title Arvokasta opetussuunnitelmakeskustelua			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Leena Krokfors		Aika - Datum - Month and year Kesäkuu 2014	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 79
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita uudistetaan parhaillaan Opetushallituksessa. Uudet opetussuunnitelman perusteet tulevat käyttöön elokuussa 2016. Opetussuunnitelmassa määritellään opetuksen ja kasvatuksen arvopohja, tavoitteet sekä keskeiset opetettavat sisällöt. Opetussuunnitelma on vahvasti arvosidonnainen asiakirja, joka heijastaa ympäröivän yhteiskunnan arvoja, tapoja ja perinteitä. Uudistuksen kannalta on siis keskeistä ymmärtää yhteiskunnassa vallitsevaa arvomaailmaa ja yhteiskunnallisia muutoksia. Perusteluonnos on ollut ensimmäistä kertaa valmisteluvaiheessa vapaasti kommentoitavana Opetushallituksen www-sivuilla. Tarkastelen tutkimuksessani uuden opetussuunnitelman luonnokseen liittyvää palautekeskustelua: mitkä asiat koetaan tärkeiksi opetussuunnitelman ja koulutuksen kannalta nyt ja tulevaisuudessa?</p> <p>Tutkimukseni aineisto koostui 963 kommentista, jotka annettiin Opetushallituksen www-sivuilla koskien uuden perusopetuksen opetussuunnitelman yleisten linjausten luonnosta. Avoin kommentointi toteutettiin 17 päivän ajan marras-joulukuussa 2012. Laadullinen aineistolähtöinen analyysi toteutettiin teemoitellen Atlas.ti -ohjelman avulla.</p> <p>Aineistosta löydetty teemat käsittelivät monipuolisesti suomalaista koulua ja sen sivistystehtävää sekä kommentoijien omia arvostuksia. Päätuloksiksi nousivat 1) yhdenvertaisuus ja tasa-arvo; 2) autenttisten oppimisympäristöjen käyttö ja yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa; 3) suomalaisen kulttuuriperinnön ja uskonnon opetuksen asema sekä 4) kestävä kehitys ja maailmankansalaisuus. Tutkimuksen tulokset kuvastavat niitä teemoja ja arvoja, joita pidetään juuri nyt tärkeinä tulevaisuuden sekä suomalaisen koulun ja yhteiskunnan kehittämisen kannalta.</p>			
Avainsanat – Nyckelord - Keywords opetussuunnitelma, opetussuunnitelmauudistus, peruskoulu, arvot, koulutuspolitiikka			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttätymistieteet / Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Leila Rikabi-Sukkari			
Työn nimi - Arbetets titel - Title Valuable discussion on the curriculum			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Leena Krokfors		Aika - Datum - Month and year June 2014	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 79
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>The Finnish national core curriculum for basic education is currently being renewed at the National Board of Education and the new curriculum will be implemented in August 2016. A curriculum defines the value basis and aims of teaching as well as the core contents to be taught. A curriculum is closely bound to its surrounding society reflecting its prevailing values, customs and traditions. Therefore, in order to renew the curriculum, it is essential to understand the societal changes and values recognized as important in the society. The drafts of the new curriculum were posted for the first time on the website of the National Board of Education for public commentary. This research examined what the feedback of the new curriculum draft was like; what themes did the commentators hold important concerning the curriculum and education in present and in the future?</p> <p>The research data consisted of 963 comments that were posted on the webpage of the National Board of Education regarding the draft of the general part of the new curriculum. The feedback form was open for 17 days in November and December 2012. The qualitative data analysis was done by coding with the help of Atlas.ti software.</p> <p>The comments discussed several issues regarding the Finnish school, its mission and the appreciations of the commentators. As a result, four major themes were found: 1) equality in education; 2) the use of authentic learning environments and multiprofessional collaboration with surrounding community; 3) the role of Finnish cultural heritage and religious education and 4) sustainable development and global citizenship. These results reflect the values and topics the commentators held important for the future in terms of developing the Finnish school and society.</p>			
Avainsanat - Nyckelord - Keywords curriculum, curriculum reform, basic education, values, education policy			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	OPETUSSUUNNITELMA – ARVOJA, IDEOLOGIAA JA KOULUTUSPOLITIikka	3
2.1	Opetussuunnitelman käsite ja tehtävät	3
2.2	Arvot, koulukasvatus ja opetussuunnitelma	9
2.3	Opetussuunnitelma ja koulutuspolitiikka	11
2.3.1	Opetussuunnitelma koulutuspolitiikan välineenä	11
2.3.2	Suomalaisen koulutuspolitiikan suuntaukset	12
2.3.3	Opetussuunnitelmaprosessit Suomessa	14
2.4	Opetussuunnitelman ideologista taustaa	17
2.4.1	Didaktiset koulukunnat	17
2.4.2	Opetussuunnitelmaideologiat	18
2.4.3	Opetussuunnitelmadeterminantit	21
3	OPETUSSUUNNITELMA 2016 – UUDISTUKSEN LÄHTÖKOHDAT	23
3.1	Uudistuksen tavoitteet ja periaatteet	23
3.2	Uudistusprosessi vaiheittain	25
4	TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA TOTEUTUS	28
4.1	Tutkimustehtävä ja -kysymys	28
4.2	Sisällönanalyysi tutkimusmenetelmänä	28
4.3	Tutkimusaineisto	29
4.4	Aineiston analyysi	31
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET	33
5.1	Yhdenvertaisuus ja tasa-arvo	35
5.1.1	Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden määrittelyä	36
5.1.2	Sukupuolisensitiivisyys ja sukupuolen moninaisuus	38
5.1.3	Lahjakkaat oppilaat	39
5.1.4	Vähemmistökielten opetus	40
5.1.5	Tieto- ja viestintätekniikka	41
5.2	Autenttiset oppimisympäristöt ja yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa	42
5.2.1	Lähiluonto ja -ympäristö	44

5.2.2 Yritykset	45
5.2.3 Kerhot	47
5.2.4 Kansalaisjärjestöt.....	47
5.2.5 Opettajan rooli oppimisympäristöissä	48
5.3 Suomalaisen kulttuuriperinnön ja uskonnon opetuksen asema koulussa.....	50
5.3.1 Tunnustuksettomuus uskonnon opetuksessa ja seurakunta yhteistyötahona.....	50
5.3.2 Kristillisen kulttuuriperinnön asema arvoperustassa	52
5.3.3 Kulttuuriperintö ja kulttuuri-identiteetti	53
5.4 Kestävä kehitys ja maailmankansalaisuus.....	54
5.4.1 Kestävä kehitys.....	54
5.4.2 Maailmankansalaisuus.....	56
6 JOHTOPÄÄTÖKSET	57
7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	68
8 POHDINTA	70
LÄHTEET	72

TAULUKOT

Taulukko 1. Opetussuunnitelmatasot.....	7
Taulukko 2. Opetussuunnitelmarepresentaatioiden typologian ylin kategoria....	9
Taulukko 3. Perusteluonnoksen osa-alueet ja kommenttien määrät.....	30
Taulukko 4. Toisiaan vastaavat termit yleiskielessä ja Atlas.ti-ohjelmassa.....	31
Taulukko 5. Tutkimustulokset: neljä pääteemaa, niiden alateemat ja kommenttimäärät.....	35

KUVIOT

Kuva 1. Valtakunnallinen perusopetuksen ohjausjärjestelmä.....	5
Kuva 2. Opetussuunnitelman tehtävät.....	6
Kuva 3. Opetussuunnitelman arvosidonnaisuus.....	10
Kuva 4. Opetussuunnitelmaideologiat.....	19
Kuva 5. Opetussuunnitelmauudistusta ohjaavat tausta-ajatukset.....	23
Kuva 6. Perusopetuksen opetussuunnitelman uudistustyön eteneminen ajallisesti.....	27
Kuva 7. Tutkimuksen tulokset.....	33
Kuva 8. Opetussuunnitelman perusteluonnoksen yleisen osan ideologiset lähtökohdat.....	67

1 Johdanto

”Yhteiskuntaelämä on kuitenkin alituisesti kehittyvä ja voimme lisätä: se on erittäin nopeasti kehittyvä. Siitä syystä kasvatusta myös muuttuu yhteiskunnan mukana. Mitä nopeammin yhteiskunta kehittyy sitä nopeammin muuttaa kasvatustakin muotojaan, ja ennen kaikkea silloin opetussuunnitelmalta vaaditaan, että se saatetaan olevien olojen mukaiseksi. Kasvatuksen on palveltava elämään astuvaa sukupolvea eikä siitä poistuvaa. Siitä syystä opetussuunnitelma joustavana mukautuu luonnehtimaan kasvatustoiminnan juuri tätä tarkoitusta silmälläpitäen.” (Salo 1937, 10)

Kuten suomalainen kasvatustieteilijä ja professori Aukusti Salo yllä totesi, ympäröivän yhteiskunnan muutokset heijastuvat kasvatukseen ja sitä kautta opetussuunnitelmaan. 2000-luvulla yhteiskunnan toimintaympäristöt ja tiedon rakenne ovat muuttuneet muuan muassa globalisaation, ilmastonmuutoksen, teknologian kehityksen sekä internetin myötä (OPH 2009, 34-35). Samalla globaalit kysymykset ja kestävä kehityksen haasteet, kuten kasvuympäristön muutos, yhteiskunnan kompleksisuus ja tiedonluonteen muutokset, ovat nyt ajankohtaisia. Koulun on vastattava muuttuvan maailman tuomiin haasteisiin ja yksi keino tähän on uudistaa opetussuunnitelmaa vastaamaan yhteiskunnan tämänhetkisiin ja tulevaisuuden tarpeisiin.

Opetussuunnitelman laadintatyötä voidaan pitää yhteiskunnallisena arvokeskusteluna, jonka kautta pyritään löytämään yhteinen suunta peruskoulutuksen tulevaisuudelle. Tämänhetkistä opetussuunnitelmauudistusta ovatkin opetussuunnitelmatyön johtajan, opetusneuvos Irmeli Halisen ja muiden (Halinen, Holappa & Jääskeläinen 2013, 188) mukaan ohjanneet kysymykset arvoista kulttuurisesti, kielellisesti ja katsomuksellisesti aiempaa monimuotoisemmassa Suomessa sekä pohdinnat koulun tehtävästä ja tavoiteltavasta osaamisesta globaalissa maailmassa. (Halinen, Holappa, Jääskeläinen 2013, 188). Keskeistä suomalaisessa opetussuunnitelmatyössä on aina ollut myös alueellinen, taloudellinen ja sukupuolten välinen tasa-arvo sekä laaja-alainen yhdenvertaisuusperiaate. Laajempaan taustaideologiana voidaan pitää pyrkimystä avoimeen ja demokraattiseen kansalaisyhteiskuntaan. (Halinen ja muut 2013, 192).

Olen tässä tutkimuksessa tarkastellut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistukseen liittyvää palautekeskustelua, joka kohdistui opetussuunnitelman yleisen osan perusteluonnokseen. Tutkimukseni tavoitteena on antaa kuva siitä, millaista on yhteiskuntamme tämänhetkinen peruskoulutukseen liittyvä arvokeskustelu annetun palautteen perusteella. Teoreettisessa viitekehyksessä esittelen opetussuunnitelman käsitettä, asemaa koulutuspolitiikassa sekä sen historiaa ja ideologista taustaa. Esittelen myös uuden, vuonna 2016 käytöön otettavan opetussuunnitelman lähtökohtia. Tutkimukseni eteni aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti. Tuloksiksi muodostuivat neljä pääteemaa, joiden voidaan katsoa kiteyttävän suomalaisen yhteiskunnan koulutuspoliittisessa arvokeskustelussa tällä hetkellä tärkeinä pitämät asiat. Lopuksi pohdin tutkimuksen tuloksia yhteiskunnallisessa valossa.

2 Opetussuunnitelma – arvoja, ideologiaa ja koulutuspolitiikkaa

2.1 Opetussuunnitelman käsite ja tehtävät

Opetussuunnitelmalle ei ole yhtä määritelmää ja määritelmän sisällöt ja merkitys ovat muuttuneet eri aikakausina eri kulttuureissa (Malinen 1992, 11; Halinen ja muut 2013, 190-191). Myös opetussuunnitelman käsite on laajentunut jatkuvasti (Lahdes 1978, 18; Vitikka 2009, 50). Voidaan kuitenkin sanoa, että opetussuunnitelma on tärkein dokumentti, jonka avulla yhteiskunta tai yhteisö ilmaisee koulutusta koskevat tavoitteensa (Vitikka 2009, 50). Opetussuunnitelma nähdään myös historialliseen aikaan, sosiaaliseen paikkaan ja yhteiskuntarakenteisiin liitetynä kouluinstituution ohjaamisen välineenä (Vitikka 2009, 48). Se on jokaisen koulutusjärjestelmän keskeinen osa, jossa yleensä esitetään opetuksen tavoitteet, sisällöt ja arvioinnin perusteet sekä keskeiset arvot ja taidot, joita pidetään yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti tärkeinä välittää tuleville sukupolville. (Uusikylä & Atjonen 2000, 46; McKernan 2008, 4; 56; Vitikka & Hurmerinta 2011, 12; Vitikka, Krokfors & Hurmerinta 2012, 87; Antikainen, Rinne & Koski 2013, 196). Opetushallituksen mukaan opetussuunnitelmalla tarkoitetaan koulun toiminnan pedagogista kokonaissuunnitelmaa. Siihen sisältyy opiaineiden tavoitteita ja sisältöjä, mutta ei kuitenkaan ainoastaan niitä. Opetussuunnitelma nähdään myös kehittämissuunnitelmana, jonka toteutumisen seuraamiseksi tarvitaan systemaattista seuranta ja arviointia. (Halinen ja muut 2013, 191.)

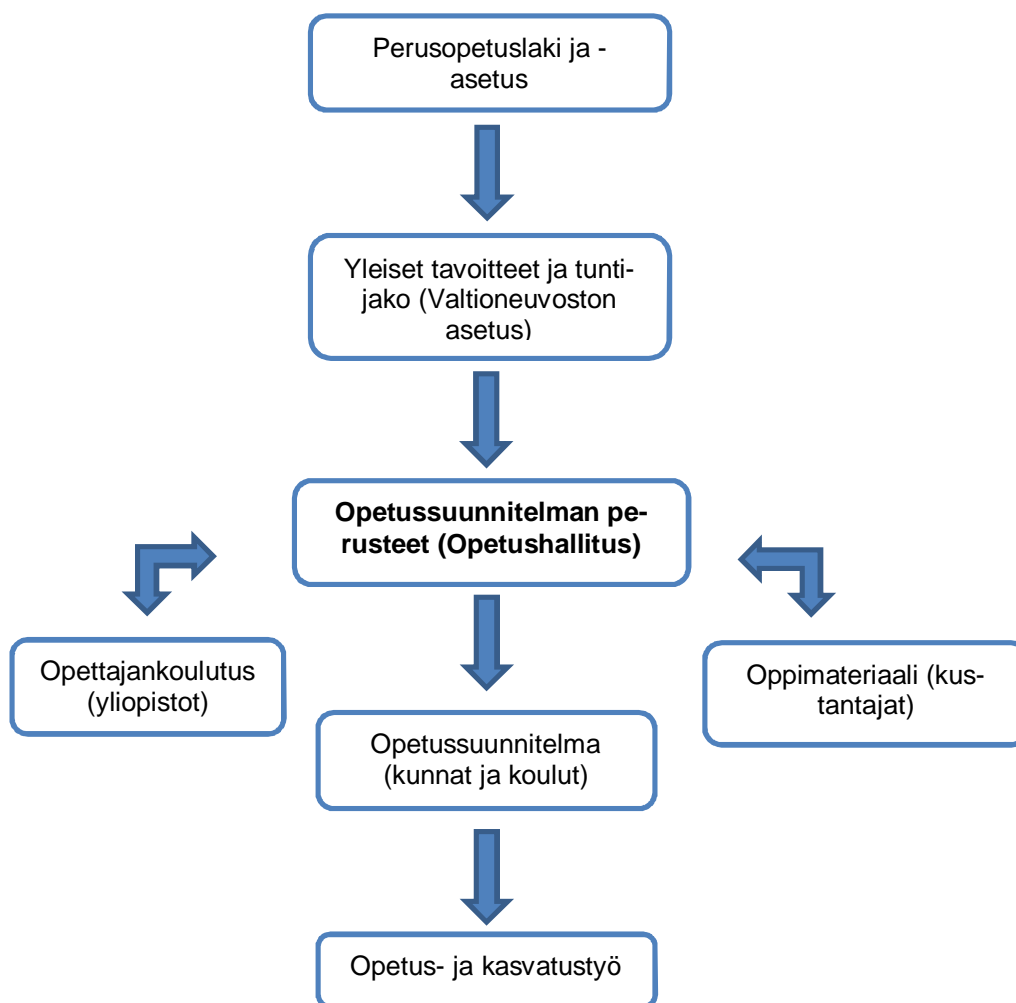
Opetussuunnitelmalla on *tiedollinen tehtävä* välittäessään yhteiskunnassa tärkeinä pidetyt tietosisällöt seuraaville sukupolville (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 162). Opetussuunnitelmaan valitut tavoitteet ja sisällöt kertovat sen, mitä jokaisen kansalaisen tulee osata ja niiden valintaan vaikuttaa yhteiskunnan tila, tarpeet ja tulevaisuus (Kansanen 1990, 175). Samalla opetussuunnitelman voidaan nähdä ylläpitävän yhteiskunnan osaamispääomaa sekä valmiuksia ja mahdollistaen näin toiminnan globaalissa maailmassa (Vitikka & Hurmerinta

2011,12). Erityisesti yleissivistävän perusopetuksen opetussuunnitelmissa välittyy valtionhallinnon näkemys siitä, mitä tietoja ja taitoja tulevien sukupolvien tulisi osata (Antikainen ja muut 2013, 196). Opetussuunnitelman välittämää tietoa ei voida kuitenkaan pitää neutraalina tai objektiivisena, sillä se sisältää aina yhteiskunnallisia intressejä, luokituksia ja inhimillisen toiminnan jakoja (Antikainen ja muut 2013, 208).

Opetussuunnitelma on myös yhteiskunnallis-poliittinen ohjausväline (McKernan 2008, 5) ja siksi sillä on *hallinnollis-juridinen tehtävä*. Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS), johon tässä tutkimuksessa viitataan puheessani opetussuunnitelmasta, voidaan nähdä opetustyön ylimpänä ohjenuorana ja kansallisena kehyksenä, jonka pohjalle kunnat ja niiden sisällä koulut laativat omat opetussuunnitelmansa (POPS 2004, 10; Vitikka 2009, 66). Suomessa se onkin osa valtakunnallista perusopetuksen ohjausjärjestelmää (ks. kuva 1) ja sen tehtävä on siis selkiyttää, toimeenpanna ja yhdenmukaistaa valtakunnallista opetusta ja luoda pohja paikallisesti tehtäville opetussuunnitelmille. (Vitikka 2009, 65; 69; Vitikka ja muut 2012, 87; OKM 2010, 19; Halinen ja muut 2013, 189; 194). Koko ohjausjärjestelmän tarkoituksena on varmistaa maanlaajuinen opetuksen yhtenäisyys (Nyyssölä & Vitikka 2013, 8).

Suomessa perusopetuksen ohjausjärjestelmän valtakunnallisiin osiin kuuluvat opetussuunnitelman perusteiden lisäksi myös perusopetuslaki ja -asetus sekä valtioneuvoston asetus opetuksen yleisistä tavoitteista ja tuntijaosta. Perusopetuslain ja -asetuksen sekä valtioneuvoston asetuksen pohjalta Opetushallitus käynnistää valtakunnallisen perusopetuksen perusteiden opetussuunnitelman laadinnan. Opetushallituksen laatimat opetussuunnitelman perusteet toimeenpanevat perusopetuslain ja -asetuksen ja ovat perusteena kunta- ja koulu-kohtaisten opetussuunnitelmien laadinnalle. Kunnat päättävät itsenäisesti, toimiiko kunnan opetussuunnitelma kaikkien kunnassa olevien koulujen opetussuunnitelmana vai laativatko koulut vielä omat opetussuunnitelmansa. Koulu-kohtaiset opetussuunnitelmat hyväksyy kouluviranomainen. Oppikirjat kuuluvat ohjausjärjestelmään siksi, että ne keskeisesti ohjaavat opetuksen luonnetta ja sisältöä. Vaikka Opetushallitus ei enää tarkastakaan oppikirjoja, tehdään ne kui-

tenkin yhä opetusviranomaisten ja oppikirjankustantajien välisessä yhteistyössä. (Vitikka 2009, 66-67; Vitikka & Hurmerinta 2011, 20; OPH 2013b).

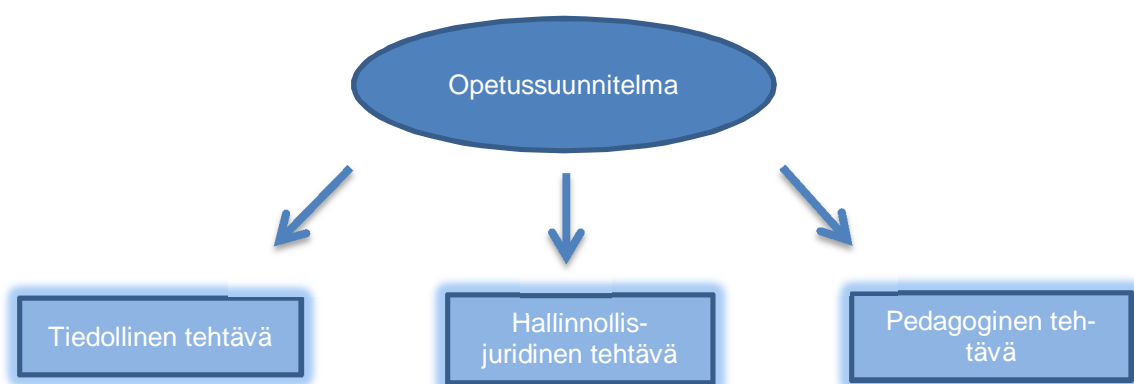


Kuva 1. Valtakunnallinen perusopetuksen ohjausjärjestelmä (Vitikka 2009, 68).

Suomessa on kansainvälisesti poikkeava ohjausjärjestelmä, sillä valtakunnallinen, kunnallinen ja koulukohtainen opetussuunnitelmien uudistus- ja laatimistyö toimivat jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Täällä siis samanaikaisesti vahvistetaan kansallista ohjausta ja edistetään paikallista opetussuunnitelmatyötä. (Halinen ja muut 2013, 189.) On tärkeää huomata, että paikallisissa opetussuunnitelmaprosesseissa työn suuntaviivat tulevat valtakunnallisesta opetussuunnitelman perusteista, joiden pohjalle rakennetaan opetussuunnitelma, joka vastaa paikallisiin tarpeisiin ja mahdollisuuksiin. (Halinen, Holappa & Jääskeläinen 2013, 189-190.) Paikallisesta opetussuunnitelmasta on muotoutunut pedagogi-

nen ja strateginen asiakirja, joka yhdistää yksittäisen koulun toiminnan ja tavoitteet kunnallisiin linjauksiin ja kunnalliset linjaukset puolestaan valtakunnallisiin suuntaviivoihin (Halinen ja muut 2013, 191). Vastuu laadukkaasta opetuksen järjestämisestä ja opetussuunnitelmatyön toteuttamisesta on siis hajautettu kahden suuntaan; paikalliseen ja valtiolliseen. Vastuun hajauttaminen perustuu pitkän kehittämistyön tuloksena syntyneeseen vahvaan luottamukseen, jatkuvaan oppimiseen ja avoimeen yhteistyöhön valtion ja kuntien välillä. (Halinen ja muut 2013, 189; 194.)

Opetussuunnitelmalla on edellisten lisäksi *pedagoginen tehtävä* opettajan työvälineenä (Uusikylä & Atjonen 2000, 48; Vitikka 2009, 69; Vitikka ja muut 2012, 87), sillä opetussuunnitelman avulla pyritään pitämään opettajien pedagoginen osaaminen ajanmukaisena tarjoamalla viimeisimmät käsitykset opetuksesta ja sen toteuttamisesta sekä oppimisesta. Tarkoituksena on myös kehittää opettajien pedagogista ajattelua. (Vitikka 2009, 69.) Pedagoginen rooli näyttäytyy myös opetussuunnitelman voimana luoda kouluyhteisöön yhteinen käsitys siitä, miten opetuksen sisältö on järjestetty ja mitä pedagogisia tarpeita tulee ottaa huomioon kasvatuksellisten tavoitteiden saavuttamiseksi (Vitikka ja muut 2012, 89). Opetussuunnitelmalla voidaan siis nähdä olevan selkeät historialliset, yhteiskunnalliset, poliittiset ja taloudelliset sidokset (Kansanen 1990, 176; Vitikka & Hurmerinta 2011, 12; Antikainen ja muut 2013, 197), jotka antavat sille sen tehtävät tiedollisena, hallinnollis-juridisena sekä pedagogisena asiakirjana.



Kuva 2. Opetussuunnitelman tehtävät (mukaillen Antikainen ja muut. 2003, 162; Vitikka 2009, 65;67;69; Vitikka ja muut 2012, 87; Uusikylä & Atjonen 2000, 58).

Opetussuunnitelman käsite on siis laajentunut ajan saatossa (Vitikka 2009, 50; Lahdes 1978, 18) ja nykyään opetussuunnitelmia laaditaan moniin eri tarkoituksiin, joten niiden laajuudet ja kohteet vaihtelevat. Siksi sitä on pyritty myös määrittämään erilaisten tasojen kautta (Vitikka 2009, 50) esimerkiksi niiden käyttötarkoituksen ja kohderyhmän mukaan. Opetussuunnitelmaa käsiteltäessä onkin hyvä ymmärtää näiden eri tasojen merkitykset. Opetussuunnitelmatasot van den Akkerin (2010, 179) mukaan on kuvattu taulukossa 1.

Taulukko 1. Opetussuunnitelmatasot (mukaillen SLO 2009, 9; van den Akker 2010, 179).

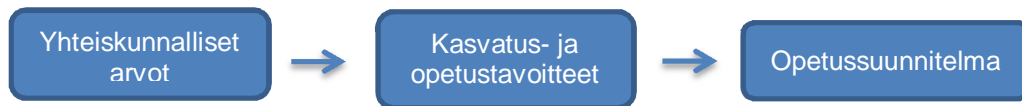
TASO	KUVAUS	ESIMERKIT
Supra	Kansainvälinen, vertaileva	Common European Framework of References for Languages (CEFR)
Macro	Kansallinen, yhteiskunnallinen, valtiollinen	Kansallinen opetussuunnitelma, opetuksen tavoitteet, valtakunnallisten kokeiden aikataulut
Meso	Koulu, instituutti	Koulukohtainen opetussuunnitelma
Micro	Luokka, opettaja	Tuntisuunnitelmat, opetusmateriaalit, kirjat
Nano	Oppilas, yksilöllinen	Henkilökohtainen oppimissuunnitelma

Kaksi ylintä opetussuunnitelmatasoa, supra- ja makrotasot, voivat olla velvoittavia ja tällöin vaikuttavat alemmilla tasoilla olevien opetussuunnitelmien muotoutumiseen (SLO 2009, 10). Tämä tutkimus keskittyy nimenomaan macro-tason opetussuunnitelmaan eli valtakunnalliseen/kansalliseen opetussuunnitelmaan, johon supra-tason kansainväliset päätökset ja suositukset vaikuttavat. Kansallisten opetussuunnitelmien pohjalta Suomessa kunnat ja koulut laativat omat opetussuunnitelmansa (meso-taso). Näiden pohjalta opettajat suunnittelevat opetuksensa (micro-taso) ja tarvittaessa myös oppilaalle voidaan tehdä oma henkilökohtainen oppimissuunnitelmansa (nano-taso), jonka muotoutumiseen

kaikki ylemmät tasot vaikuttavat. Kansainvälisen supra-tason vaikutukset voivat ulottua siis eri tasojen kautta aina nano -tasolle, yksittäiseen oppilaaseen, asti.

Mitä korkeammalle opetussuunnitelmatasoissa mennään, sitä joustavampia opetussuunnitelmien tulisi siis olla ja sitä laajempia kokonaisuuksia niiden tulisi kattaa, koska niiden perusteella luodaan vielä yksityiskohtaisempia, eri tarkoituksiin suunnattuja opetussuunnitelmia. Van den Akkerin (2010, 180) mukaan supra- ja macro -tasojen opetussuunnitelmat ovatkin usein geneerisiä luonteeltaan, kun taas alemmilla tasoilla olevat opetussuunnitelmat voidaan nähdä spesifimpeinä ja paremmin koulu- ja luokkakonteksteihin sovellettavissa olevina. (Van den Akker 2010, 180). Van den Akkerin (2010) opetussuunnitelmatasojen kuvaus osoittaa hyvin opetussuunnitelman tasojen ja vaikutusten moniulotteisuuden.

Van den Akkerin (2010, 180) mukaan opetussuunnitelman voidaan tasojen lisäksi nähdä esiintyvän monissa muodoissa. Opetussuunnitelmarepresentaatioiden typologiassa opetussuunnitelmat voidaan karkeasti jakaa kolmelle tasolle: *aiottuun, toteutuneeseen ja opittuun opetussuunnitelmaan*, joista tämän tutkimuksen kannalta aiottu opetussuunnitelma on keskeisin ja siksi esittelen vain sen (ks. taulukko 2). Aiottu opetussuunnitelma on päättäjien ja opetussuunnitelman kehittäjien näkemys siitä, millainen opetussuunnitelma on ja mitä se sisältää. Siinä on kaksi ulottuvuutta: visio opetussuunnitelmasta ja itse kirjoitettu opetussuunnitelma. (van den Akker 2010, 180.) Tämän tutkimuksen fokus on aiotun opetussuunnitelman ideaalitasossa eli visiossa siitä, millainen tulevasta opetussuunnitelman yleisestä osasta tulee. Tähän kuuluu opetussuunnitelman keskeiset periaatteet ja kasvatustilosophiset lähtökohdat, joita yleiseen osaan kirjataan. Tutkimuksen aineisto koostuu siis ideaalin opetussuunnitelman yleisen osan saamasta palautteesta. Kun opetussuunnitelma lopullisesti julkaistaan, muuttuu se saman kategorian sisällä edelleen formaaliksi eli kirjoitetuksi opetussuunnitelmaksi.



Kuva 3. Opetussuunnitelman arvosidonnaisuus (mukaillen Kansanen 1990, 88;92;94; Vitikka 2009, 83).

Keskeistä opetussuunnitelmaa laadittaessa on, millaiseksi haluamme kehittää yhteiskuntaamme ja millaisia ihmisiä haluamme kasvattaa (Hirsjärvi 1987, 61). Nämä päätökset ja tavoitteenasettelut ovat hyvin arvosidonnaisia. Arvot liittyvät siksi kiinteästi opetussuunnitelmiin, sillä opetussuunnitelma yhteiskunta- ja kulttuurisidonnaisena asiakirjana (Vitikka 2009, 67) välittää arvoja ja perinteitä tai edesauttaa tiettyjen arvojen toteutumista yhteiskunnassa (Hirsjärvi 1987, 67).

Arvot ovat Antikaisen, Rinteen ja Kosken (2000, 21) mukaan ”--ympäristöstä opittuja, yleisiä, pysyviä ja tavoitteita koskevia valintataipumuksia” (Antikainen ja muut 2000, 21). Arvot ovat myös kulttuuri- ja aikasidonnaisia ja siksi kaikissa kulttuureissa kaikkina aikoina arvot eivät ole samanlaisia. (Antikainen ja muut 2000, 21.) Lisäksi yhteiskunnassa ja yhteisöissä kulloinkin vallitsevat arvot toimivat myös kasvatuksen lähtökohtana. Jälkimodernissa yhteiskunnassa arvot eivät kuitenkaan ole yhtenäisiä yhteiskunnan sisälläkään ja yhteiskunnassa toimivien ryhmien, yhteisöjen ja yksilöiden tärkeinä pitävät arvot voivat olla hyvin erilaisia. Arvojen ja moraalien perusta on Antikaisen ja muiden (2000, 22) mukaan jälkimodernissa yhteiskunnassa muuttunut hajanaiseksi ja yksilölliseksi, sillä arvojärjestelmän perustaksi on muodostunut yksilön vapaus valita omat arvonsa. (Antikainen ja muut 2000, 22.) Arvoperustojen valinnanvapaus on johtanut myös arvojärjestelmien moninaisuuteen ja hajauttanut kasvatustavoitteita, mikä on ongelmallista koulukasvatuksen kannalta, sillä lapset voivat kotona saada hyvin erilaisen arvoperustan kuin mitä koulukasvatuksen kannalta olisi toivottavaa. (Antikainen ja muut 2000, 23.)

Jokaisessa maassa opetussuunnitelmaan on liitetty ympäröivään kulttuuriin, arvoihin ja historiaan sidotut, usein kyseenalaistamattomat sisällöt, jotka halutaan välittää seuraaville sukupolville. Opetussuunnitelma on näin ollen myös kulttuuriperintöä siirtävä ja uudistava elementti. (Vitikka 2009, 67.) Opetussuunnitel-

man vahvan kulttuuri-, arvo- ja yhteiskuntasidonnaisuuden vuoksi eri yhteiskunnissa ja kulttuureissa laaditut opetussuunnitelmat ovat siis aina omanlaisiansa ja yhdenlaista opetussuunnitelmaa on vaikea toimeenpanna toisessa maassa tai kulttuurissa (Vitikka 2009, 67; Vitikka & Hurmerinta 2011, 12). Lisäksi sekä kulttuurienvälisesti että -sisäisestikin opetussuunnitelman ohjaavuus, laajuus ja sisältö vaihtelevat (Halinen ja muut 2013, 190-191).

2.3 Opetussuunnitelma ja koulutuspolitiikka

Kerron tässä luvussa opetussuunnitelman roolista osana koulutuspolitiikkaa, koulutuspolitiikan vaiheista ja suuntauksista Suomessa sekä suomalaisen opetussuunnitelman historiasta.

2.3.1 Opetussuunnitelma koulutuspolitiikan välineenä

Koulutuspolitiikka on yhteiskuntapolitiikan osa ja koulutus puolestaan yksi yhteiskuntapolitiikan toteutumisen keinoista. Koulutuspolitiikan keskeisimpänä poliittisena tehtävänä on muodollisen kasvatuksen jakamisen valvonta ja ohjaaminen sekä suunnittelu ja arviointi (Kansanen 2004, 24). Kasvatusta jaetaan koulutusjärjestelmässä, joka on väline koulutuspolitiikan toteuttamiseen. (Lehtisalo & Raivola 1992, 30;33.) Koulutuspolitiikan taustalla ovat vaikuttaneet sivistystä ja ihmisenä kasvamista korostavat humanistiset arvot (Lampinen 1998, 11), erilaiset ideologiat sekä taloudelliset näkökulmat (Kansanen 2004, 24). On myös tärkeää huomata, että koulutus on poliittinen käsite, kun taas kasvatustieteellinen. Koulutusta voidaan koulutuspoliittisesti pitää yläkäsitteenä, johon kasvatustieteellinen sisältyy, sillä koulutuspoliittisilla ratkaisilla vaikutetaan opetussuunnitelmiin, kasvatukseen ja niiden kautta ihmisen kasvuun. (Lehtisalo & Raivola 1992, 27-28.)

Koulutuspolitiikkaa ovat ne toimenpiteet ja pyrkimykset, joilla yhteiskunnan eri ryhmät sekä valtion elimet pyrkivät vaikuttamaan koulutuksen suuntaan, raken-

teisiin, prosesseihin, sisältöön ja tuotokseen (Lehtisalo & Raivola 1992, 31; Lampinen 1998, 10-12). Keskeisimmässä asemassa koulutuspolitiikassa on kuitenkin valtion keskushallinto, sillä vain se voi asettaa koulutukseen liittyviä oikeudellisia normeja, tosin koulutuspolitiikan muotoutumiseen vaikuttavat vahvasti erilaisten yhteiskunnallisten ryhmien intressit (Lampinen 1998, 10).

Koska opetussuunnitelma on koulutusjärjestelmän keskeinen osa (ks. Valtakunnallinen perusopetuksen ohjausjärjestelmä, kuvio 1) välittäen koulutukselliset tavoitteet ja sisällöt sekä yhteiskunnalliset ja kulttuuriset arvot, on se myös koulutuspolitiikan keskeinen toteuttamisen väline. Opetussuunnitelmaan valitaan vallalla olevan yhteiskunta- ja ihmiskäsityksen mukaisten arvojen perusteella sisällöt (ks. Opetussuunnitelman tiedollinen tehtävä, luku 2.1), joiden valinnassa saattaa esiintyä poliittisia ristiriitoja, kun eri eturyhmillä on omat vaatimuksensa (Lehtisalo & Raivola 1992, 37). Opetussuunnitelmiin sisällytettyä tietoa voidaan pitää Lehtisalons ja Raivolan (1992, 55) mukaan sosiaalisena tuotteena, koska se on tulosta eri intresseistä, neuvotteluista, päätöksistä ja oikeudesta valita arvokas tieto (Lehtisalo & Raivola 1992, 55).

2.3.2 Suomalaisen koulutuspolitiikan suuntaukset

Koska opetussuunnitelma on keskeinen koulutuspolitiikan toteuttamisen väline, on tärkeää ymmärtää suomalaisen koulutuspolitiikan ajanjaksoja. Suuret aatteet ovat aina johtaneet koulutuspoliittisia uudistuksia (Lampinen 1998, 28). Lampinen (1998, 28) mukaan suomalaista koulutuspolitiikkaa ovat vahvimmin ohjanneet kansallisuusaate, taloudellisen kasvun ideologia sekä yhteiskunnallisen tasa-arvon tavoittelu. Nämä ideaalit ovat aina tukeneet suurimpia koulutusreformia Suomessa. Koko kansallinen koulutusjärjestelmämme on luotu kansallisuusaatteen pohjalta, joka ohjasi koulutuspolitiikkaamme 1860-luvulta toiseen maailmansotaan saakka. Lisäksi taloudellinen ideologia nosti päätään toisen maailmansodan jälkeen ja sen vaikutuksia voi Lampisen (1998, 29) mukaan nähdä kaikissa koulutuspoliittisissa uudistuksissa perusasteen jälkeen. Peruskoulun luomisen taustalla vaikutti myös vahvasti yhteiskunnallisen tasa-arvon tavoittelu. (Lampinen 1998, 28-30.)

Suomalaisen koulutuspolitiikan voidaan nähdä perustuneen pohjoismaisen hyvinvointivaltiomallin mukaisesti koulutuksellisen tasa-arvon lisäämiseen ja yhteiskunnallisen eriarvoisuuden vähentämiseen tarjoamalla jokaiselle maksuton oikeus mahdollisimman korkeaan koulutukseen. Niin Suomen kuin muidenkin Pohjoismaiden koulutusjärjestelmät ovat ilmentymiä vanhasta ”sosiaalidemokraattisesta” koulutuspolitiikasta, jonka tarkoituksena on ollut integroida koko kansakunta koulutuksen piiriin. Laajempaan tavoitteena on ollut tukea kansakunnan yhtenäisyyttä sekä maan korkeaa osaamistasoa ja kilpailukykyä. (Rinne 2001, 96; Lampinen 1998, 52.)

Sosiaalidemokraattinen koulutuspolitiikka on kuitenkin jäänyt taakse jo 1990-luvulla, kun oikeistolaisemmat aatteet vaikuttivat neo-liberalistisen koulutuspolitiikan saapumiseen Suomeenkin. Uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan liittyi suuria koulutusreformiohjelmia ja ajatus vanhempien suuremmasta päästävästä koulutussasioissa. Myös jokaisen lapsen tai nuoren nähtiin olevan vastuussa omasta menestyksestään tai menestymättömyydestään, toisin kuin sosiaalidemokraattisessa politiikassa, jonka mukaan julkinen valta kantaa huolta heikko-osaisista. Sosiaalidemokraattisen koulutuspolitiikan luotsaaman massakoulutuksen nähtiin laskeneen koulutusstandardeja, joita neo-liberalistisen ajattelun mukaan tulisi nostaa samalla kun arviointia tehostettaisiin ja koulutusta sopeutettaisiin asiakaskunnan tarpeisiin ja ostokykyyn. Koulutuksen nähtiin siis toimivan parhaiten vapaiden markkinoiden periaatteita seuraten ja pienentäen valtion roolia siinä. (Rinne 2001, 93-94; Hilpelä 2001, 151.)

Suomessa koulutuspolitiikka on 1980-luvun jälkeen muuttunut jonkin verran uusliberalistiseen suuntaan ja laajentunut käsittämään koulutuksen kehittämisen osana muuta yhteiskuntaa, jolloin siihen on omaksuttu yhteiskuntapolitiikan ja markkinoiden tavoitteita ja toimintatapoja. Koulutuspolitiikan suunnanmuutokseen on vaikuttanut yhteiskunnan ideologinen muutos kohti yksilöllisyyttä ja koulutuksen laadun ja palvelukyvyn korostaminen markkinatalouden mallien mukaisesti. (Lampinen 1998, 202-203.) Opetussuunnitelmatyössä selkeä neo-liberalistinen vaihe oli vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistus, jossa kunnille annettiin huomattavasti lisää päätösvaltaa opetussuunnitelman laadintaan (Vitikka ja muut 2012, 84-85).

2.3.3 Opetussuunnitelmaprosessit Suomessa

Suomalaisen peruskoulun perustamisesta lähtien, 1970-luvulla, sen tärkeimpänä ohjaavan periaatteena on ollut kansallisen yhtenäisyyden ja koulutuksellisen tasa-arvon varmistaminen (Sahlberg 2011, 21; Rinne 2001, 96), jonka toteutumiseen valtakunnallisella perusopetuksen ohjausjärjestelmällä (ks. kuva 1) ja keskusjohtoisuudella on ollut keskeinen vaikutus (Vitikka 2009, 65-66). Keskusjohtoisuudessa opetussuunnitelmassa sisällöt on määritelty hyvinkin tarkasti eikä kunnille ja kouluille ole jätetty paljoa tilaa omien opetussuunnitelmien laatimiseen (Vitikka 2009, 69-70). Keskusjohtoisuuden painotukset ovat Suomen opetussuunnitelman historiassa vaihdelleet, mutta opetussuunnitelman laatiminen ei ole koskaan ollut Suomessa vahvasti keskusjohtoista, sillä kunnille on aina annettu valta laatia omat kuntakohtaiset opetussuunnitelmansa.

Ensimmäinen suomalainen opetussuunnitelma, maalaiskansakoulun opetussuunnitelma, laadittiin vuonna 1925 ja se oli erilaisista eturyhmistä koostuvan komitean mietintö (Uusikylä & Atjonen 2005, 57). Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman myötä aina toiseen maailmansotaan asti suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa keskeisellä sijalla olivat työ ja usko. Tässä opetussuunnitelmassa moraalikasvatus, jossa korostuivat itsenäisyyden saavuttanut isänmaa, maaseudun koti ja traditiot sekä elämisen merkityksen ja eettisyyden antava uskonto, oli tärkeässä asemassa. Tuon ajan opetussuunnitelma-ajattelussa maailma nähtiin staattisena ja agraarisen talonpoikaisen yhteiskunnan arvoja puolustavana. (Rinne 1987, 113.)

Suomelle tappiollisen toisen maailmansodan jälkeen laadittiin vuosien 1945 ja 1952 kansakoulun opetussuunnitelmat, jotka osuivat repeytyneen maan jälleenrakennuksen aikakauteen, teollisuuden laajenemiseen, kaupunkiin muuton, palveluammatteihin siirtymisen ja suurten ikäluokkien koulutuksen aikakauteen. Keskeistä kansakoulun opetussuunnitelmassa oli yhteiskuntaan sosiaalistaminen ja koulutuksen näkeminen kiinteänä osana tuotanto- ja elinkeinoelämän tarpeita. Opetussuunnitelmassa kansakunnan kollektiiviset arvot nähtiin tärkeimpinä kuin yksilön asema ja tämän vuoksi kansalaiskasvatus olikin kansakoulun opetussuunnitelmissa keskeisessä asemassa. (Rinne 1987, 114-116.) Muu-

tos- ja kehittämishalu kohti demokraattista Suomea oli tällöin vahva, mikä johti peruskoulun opetussuunnitelman laadintaan vuonna 1970 (Rinne 1987, 116).

Ensimmäisen yhtenäiskoulun opetussuunnitelman syntymiseen vuonna 1970 vaikuttivat kulttuurinen vallankumous, tiedonvälityksen ja liberaalin ideologian purkautuminen (Rinne 1987, 117). Lisäksi keskeisenä taustaideologiana yhtenäiskoulua edustavan peruskoulun luomiselle oli yhteiskunnallisen tasa-arvon tavoittelu (Lampinen 1998, 28). Uusi opetussuunnitelma perustui individualistiseen ja humanistiseen ihmiskäsitykseen korostaen jokaisen oppilaan yksilöllistä arvoa ja se lisäksi velvoitti ensimmäistä kertaa jokaisen maan kansalaisen peruskoulutukseen.

Peruskoulun opetussuunnitelman aikakautena koulutukseen alettiin liittää arviointijärjestelmiä, standardisoituja koulusaavutuskokeita sekä pyrkimyksiä vahvistaa koulutuksen vaikuttavuuden ja tuottavuuden arviointimenetelmiä. (Rinne 1987, 117.) Tämä kuvaa peruskoulun opetussuunnitelmaan kulminoituneita uusliberalistisen koulutuspolitiikan piirteitä. Peruskoulun opetussuunnitelmassa individualismi esiintyy vahvana ja yksilö nähdään kriittisenä ja pohtivana. Uskonto ja kansakunta auktoriteetteina haudattiin täysin ja koulu nähtiin paikkana, jossa yksilö voi itse kehittää itseään ja luoda maailmankuvansa ja toimintatansa. (Rinne 1987, 116-120.) Tämä oli myös hyvin ohjaava ja keskusjohtoinen opetussuunnitelma (Vitikka ja muut 2012, 84).

Vuoden 1970 Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnön tuloksena opetussuunnitelmaan liitettiin monia organisatorisia toimenpiteitä, kuten koulutilat, oppilashuolto, opetusryhmät sekä kodin ja koulun yhteistyö (Lahdes 1978, 18) eli monet yleisen osan luvut, joita opetussuunnitelma nykyäänkin sisältää. Opetussuunnitelmakomitean I välimietinnön jälkeen opetussuunnitelmaan liitettiin myös koulutusjärjestelmän yhteiskunnallinen tausta, johon kuului koulutuksen yleiset päämäärät, koulutusjärjestelmän kehitys ja yhteydet yhteiskuntaan. Peruskoulun opetussuunnitelmaa voidaan pitää yhteiskunnallisena opetussuunnitelmana, joka luotiin toteuttamaan koulutuspoliittisia päämääriä, jotka puolestaan oli johdettu yhteiskuntapoliittisista päämääristä. (Lahdes 1978, 18.)

Opetussuunnitelmaa uudistettiin jälleen vuonna 1985, jonka myötä opettajat saivat enemmän autonomiaa, yksilölliset oppimistarpeet tulivat keskiöön ja kunnille annettiin lisää päätöksenteko-oikeuksia. Tämä opetussuunnitelma korosti yksilökeskeisyyttä, oppilaiden erilaisuutta ja heidän kokemusmaailmansa huomioimista. Taustalla vaikutti edelleen pyrkimys koulutukselliseen demokratiaan ja yleisen jatko-opintokelpoisuuden varmistaminen. (Rinne 1987, 121.) Vuoden 1985 perusopetuksen opetussuunnitelma oli edelleen kaksiosainen, vaikkakin yksien kansien sisällä, ja siitä lähtien kaikki Suomen peruskoulun opetussuunnitelmat (1985, 1994 ja 2004) ovat olleet kaksiosaisia sisältäen opetuksen toteuttamisen periaatteet ja oppiainekohtaiset tavoitteet ja sisällöt. (Vitikka 2009, 63-64; Vitikka ja muut 2012, 84-85.)

Seuraava opetussuunnitelmauudistus tehtiin vuonna 1994, jonka jälkeen kunnat saivat hyvin laajat oikeudet opetussuunnitelmiansa laadintaan (Vitikka ja muut 2012, 84). Keskusjohtoisuudesta luopuminen on merkki edellä kuvatusta neo-liberalistisesta koulutuspolitiikasta, jonka yhtenä piirteenä Rinne (2001, 94) mainitsee juuri opetussuunnitelmallisen hajauttamisen, jonka myötä koulujen päätösvaltaa lisättiin (Rinne 2001, 94). Suomea kohdannut taloudellinen lama-aika vaikutti vuoden 1994 opetussuunnitelmaan laajentuneena arvopohjana, jossa korostui erityisesti yrittäjähengen kehittäminen ja vahvistaminen mutta myös kulttuuri-identiteetti sekä vastuullinen yhteiskunnan jäsenyys (Ahonen 2001, 170-171). Tämä oli ensimmäinen perusopetuksen opetussuunnitelma, jonka laadinnassa tehtiin yhteistyötä lukuisten järjestöjen, elinkeinoelämän edustajien, koulujen, tutkijoiden ja kulttuurintuntijoiden kanssa (Uusikylä & Atjonen 2005, 60).

Viimeisin uudistus tehtiin vuonna 2004, minkä myötä palattiin takasin keskusjohtoisempaan opetussuunnitelmaan. Vahvemman keskusjohtoisuuden kautta on pyritty varmistamaan selkeät, koko maan kattavat, tasa-arvoisen perusopetuksen ohjeet, vaikka taustalla on myös vahva idea yksilöllisyydestä ja pedagogisesta vapaudesta (Vitikka 2009, 68; Vitikka ja muut 2012, 85; 88). Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa korostetaan edelleen yksilöllisyyttä ja oppilaan persoonallisuuden kehittämistä mutta myös vastuullisuutta ja yhteisöllisyyttä. Sen arvot pohjautuvat YK:n ihmisoikeusjulistukseen, tasa-arvoon, demokratiaan ja

kulttuuri-identiteettiin. (Launonen 2004, 19-21.) Opetussuunnitelman tärkeimpänä tarkoituksena on edelleen taata yhdenmukainen perusopetus. (Vitikka ja muut 2012, 84-85.)

2.4 Opetussuunnitelman ideologista taustaa

Opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella niin didaktisten koulukuntien luomien lähtökohtien valossa kuin myös opetussuunnitelman taustalla olevien ideologioiden ja determinanttien kautta. Seuraavaksi esittelen opetussuunnitelman erilaisia taustaideoita.

2.4.1 Didaktiset koulukunnat

Suomessa opetussuunnitelman taustalla on perinteisesti vaikuttanut kaksi didaktista suuntausta: Lehrplan ja Curriculum. Opetussuunnitelmaa alettiin jäsentää teoreettisesti 1800-luvulla, kun saksalainen J.F Herbart (1776-1841) kehitti opetusopin, joka jakautui opetusmenetelmäoppiin ja opetussuunnitelmaoppiin, jonka tuotteena syntyi Lehrplan -konsepti. Professori Mikael Soinisen (1860-1924) johdolla herbartilainen opetussuunnitelmaoppi rantautui myös Suomeen 1900-luvun alussa ja vuoden 1925 laadittuun maalaiskansakoulun opetussuunnitelmaan. (Malinen 1992, 11-12; Malinen 1977, 16.) Lehrplan -suuntauksessa opetussuunnitelma nähdään puhtaasti oppiainejakoisena ja Herbart korostikin järjen ja tiedon merkitystä siinä. (ks. esim. Malinen 1992, 12-13; Malinen 1977, 16-19; Vitikka ja muut 2012, 89).

Jo Rousseaukin 1700-luvulla esittelemät lapsikeskeisyyden ja lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen kuvaamisen tavoitteet saapuivat Suomeen Dewey'n Curriculum -suuntauksen muodossa 1920-luvulla. Dewey'n ajattelu pohjautui kasvatuksen tarkasteluun kokonaisuutena ja hän kehittelikin lasten omaan toimintaan ja kokemuksiin perustuvaa opetusta. (Malinen 1992, 13; Malinen 1977, 17.) Eheytyessä Curriculum-mallissa keskitytään luomaan oppimiskokemuksia,

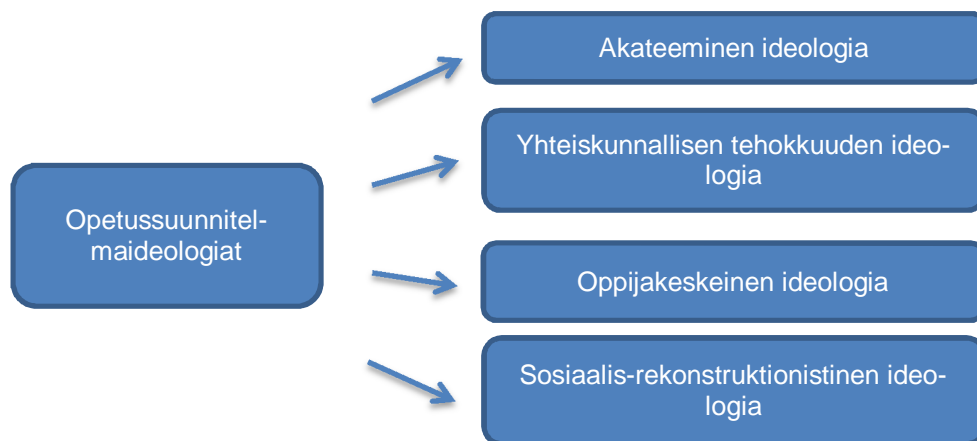
jotka liittyvät läheisesti oppilaan toimintaan ja kokemusmaailmaan (Malinen 1992, 12). Tällainen progressiivinen pedagogiikka juontuu Rinteen (1987, 96) mukaan amerikkalaisen yhteiskunnan individualistisesta ja pragmaattisesta mentaliteetista (Rinne 1987, 96). Curriculum-mallin yhteiskuntafilosofiset lähtökohdat kiinnittyivät vahvasti sosiaalisuuteen ja demokratiaan (Pikkarainen 2000, 126) ja tässä suuntauksessa yhteiskunnallisen ajattelun ja arvopohjan määrittelyn voidaan nähdä korostuvan selvästi enemmän kuin Lehrplanissa.

Suomalaisen opetussuunnitelman taustalla vaikuttaa yhdistelmä molempia konsepteja (Vitikka ja muut 2012, 89), vaikka painotus onkin ollut vahvasti oppiainejakaisuuden puolella (Vitikka 2009, 74-75). Näkisin, että suomalaisessa opetussuunnitelmassa edellä kuvattujen didaktisten koulukuntien vaikutus näkyy juuri opetussuunnitelman kaksijakoisuudessa: Perinteisesti suomalaisen opetussuunnitelman keskiössä ollut oppiainejakoinen osio sisältölistauksineen edustaa selvästi Lehrplan -konseptin mukaista opetussuunnitelmaa. Yleiset linjaukset, johon tämän tutkielman aineisto pohjaa, edustavat puolestaan Curriculum -konseptia kuvaten mm. perusopetuksen järjestämistä, arvoperustaa, oppimiskäsitystä ja -ympäristöä, tehtävää, tavoitteita ja toimintakulttuuria.

2.4.2 Opetussuunnitelmaideologiat

Amerikkalaisessa tutkimusperinteessä opetussuunnitelma-ajattelua ovat kehystäneet lukuisat eri opetussuunnitelmaideologiat, joita voidaan pitää opetussuunnitelmaan liittyvinä visioina, filosofioina, oppeina ja uskomuksina (Schiro 2013, 8). Opetussuunnitelmaa ja yhteiskunnallisia arvoja tutkittaessa on hyvä tunnistaa nämä ideologiat ja niiden ajamat näkemykset. Schiron (2013, 8) mukaan ideologia itsessään tarkoittaa yksilön tai ryhmän kokonaisvaltaista näkemystä asioista tai maailmasta ja sisältää esimerkiksi ideaaleja, periaatteita, myyttejä ja oppeja. Opetussuunnitelmaan liittyvät ideologiat viittaavat puolestaan jollakin tavalla opetussuunnitelmatyössä olevien tai opetussuunnitelmasta muuten kiinnostuneiden ihmisten näkemyksiin ja pyrkimyksiin opetussuunnitelman suhteen. (Schiro 2013, 8;10.)

Schiron (2013) mukaan opetussuunnitelmaideologioita on neljä, joista jokaisella on oma lähestymistapansa koulussa opetettavaan tietoon, oppimiseen, lasten synnynnäiseen luonteeseen sekä oppilaiden ohjaukseen ja arviointiin. (Schiro 2013, 2-3.) Nämä ideologiat ovat akateeminen ideologia, sosiaalisen tehokkuuden ideologia, oppijakeskeinen ideologia ja sosiaalis-rekonstruktionistinen ideologia. Ideologioiden tiedostaminen ja tunteminen on hyödyksi opetussuunnitelman kehittämiseksi, sillä eri näkökulmien keskeisinä taustaolettamuksina ne liittyvät niin oman kuin muidenkin näkökulmien monimuotoisuuden ymmärrystä ja luovat näin perustaa hedelmälliselle opetussuunnitelman kehittämistyölle. (Schiro 2013, 2-3; Vitikka 2009, 76.) Ne ovat niin opetussuunnitelman laatimisen kuin opetussuunnitelman tutkimisen ja analysoinninkin taustaoletuksia. Opetussuunnitelmaa laadittaessa ja tutkittaessa on siis syytä tunnistaa siihen vaikuttavat ideologiat. (Vitikka 2009, 76.) On kuitenkin syytä huomata, että opetussuunnitelmaan vaikuttaa yleensä useampi ideologia samanaikaisesti (Vitikka 2009, 78).



Kuva 4. Opetussuunnitelmaideologiat (Schiro 2013).

Akateemisen ideologian mukaan kasvatuksen ja koulutuksen tarkoitus on oppia eri tieteenalojen sisällöt, konseptit ja ajattelutavat. Näkökulmassa lapset halutaan tutustuttaa tieteenalan sisältöihin ja tutkimusmetodeihin, jotta he akkulturoituisivat osaksi akateemista maailmaa. Sisältöjen lisäksi tärkeää on myös akateemisen ajattelun kehittäminen. Opetussuunnitelma nähdään tämän ideologian mukaan puhtaasti akateemisiin tieteenaloihin jaettuna, koska lasten halutaan oppivan ajattelemaan akateemikkojen tavoin. (Schiro 2013, 4, 19-22.)

Suomen opetussuunnitelmat ovat olleet luonteeltaan vahvasti akateemisia (Vitikka ja muut 2012, 88). Akateemisuus on kuitenkin näkyvissä vain oppiaineita käsittelevissä osioissa. Esimerkiksi tämän tutkimuksen käsittelemässä yleisessä osassa akateeminen ideologia ei ole nähtävissä.

Yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologiaan uskovat näkevät koulutuksen tarkoituksen olevan kouluttaa nuorista hyödyllisiä yhteiskunnan jäseniä. Yhteiskunnan tarpeet ja sosiaaliseen produktiivisuuteen kasvu muodostavat koulutuksen päätavoitteet. Koulutettu ihminen nähdään hyödyllisenä ja tehokkaana, sillä hän on saavuttanut opetussuunnitelman päätavoitteet ja näin ollen myös yhteiskunnan osaamistavoitteet. (Schiro 2013, 5.) Koulutuksen tavoitteena on ikuistaa yhteiskunnan toiminta ja valmistaa yksilöt mielekkääseen aikuiselämään yhteiskunnassa. Tämän näkemyksen mukaan yhteiskunta rakentuu ihmisistä, jotka täytyy kouluttaa täyttämään erilaisia rooleja, jotta yhteiskunta voisi jatkaa toimintaansa. (Schiro 2013, 69.)

Oppijakeskeisen ideologian mukaan koulutuksen keskiössä on oppijan yksilöllinen kasvu ja yksilöllisten voimavarojen esiintuominen. Oppiminen nähdään yksilöllisenä merkityksen rakentamisena vuorovaikutuksellisessa toiminnassa yksilön ja ympäristön välillä. Oppijakeskeinen ideologia näkee opetussuunnitelman konteksteina, ympäristöinä tai työpisteinä, joissa opiskelijat ovat vuorovaikutuksessa keskenään sekä opettajien, ideoiden ja asioiden kanssa. (Schiro 2013, 5-6.)

Sosiaalis-rekonstruktionistisessa ideologiassa koulutuksen tarkoitus on edistää uuden, paremman yhteiskunnan rakentamista ja poistaa epätasa-arvoisuutta ja muita yhteiskunnan epäkohtia. Opetussuunnitelma, joka nähdään sosiaalisesta perspektiivistä, kehittää oppilaiden yhteiskunnallista ymmärrystä ja antaa valmiuksia paremman yhteiskunnan kehittelyyn ja toteuttamiseen. (Schiro 2013, 6-7.) Tämän ideologian edustajat uskovat yhteiskunnan olevan kriisissä. Jotta yhteiskunnasta saataisiin jälleen tasapainoinen, pitää visiota hyvästä yhteiskunnasta kehittää. (Schiro 2013, 162.)

Opetuussuunnitelman taustalla vaikuttaa useimmiten samanaikaisesti useampi ideologia (Vitikka 2009, 78; Saylor, Alexander & Lewis 1981, 204-205). Edellä kuvatuista ideologioista voidaan johtaa lähtökohtaideologian mukaisesti painotuneita opetussuunnitelman malleja (Vitikka 2009, 82).

2.4.3 Opetussuunnitelmadeterminantit

Opetussuunnitelmia voidaan tarkastella ideologioiden lisäksi myös kolmen keskeisen determinantin eli määräävän tekijän kannalta. Koska opetussuunnitelmat kertovat yhteiskunnan tilasta, on opetussuunnitelmia eri aikoina painotettu eri tavoin (Uusikylä & Atjonen 2005, 52). Kolme keskeistä opetussuunnitelman determinanttia eli määräävää tekijää, joihin opetussuunnitelma voi painottua, ovat oppiaine (tiedonala), oppija ja yhteiskunta (Lahdes 1978, 21; Saylor ja muut 1981, 18-19; Uusikylä & Atjonen 2005, 52; Malinen 1992, 23; van den Akker 2010, 183.)

Oppiaineita painottava opetussuunnitelma pohjaa nimensä mukaisesti akateemisille tiedonaloille ja ilmenee koulun oppiaineina. Tässä perinteisessä mallissa koulun keskeisenä tehtävänä nähdään tiedon siirtäminen uudelle sukupolvelle. (Lahdes 1978, 22.) Tiedon suhteen tulisi miettiä, mitkä akateemiset ja kulttuuriset perinteet ovat keskeisiä oppimiselle ja tulevaisuuden kehittymiselle, ja näin ollen tärkeitä opetussuunnitelmalle. (van den Akker 2010, 183.) Useat opetussuunnitelmat pohjautuvat oppiaineille ja yleisesti ottaen voidaankin sanoa, että mitä korkeammasta kouluasteesta on kyse, sitä enemmän painotetaan tiedollista oppiainesta. (Uusikylä & Atjonen 2005, 52). Suhteutettuna kahdessa edellisessä luvussa esitettyihin ideologisiin taustoihin, opetussuunnitelma, jossa oppiaine on determinanttina, edustaa akateemista ideologiaa ja sen kautta Lehrplan-mallia.

Oppijapainotteisessa opetussuunnitelmassa oppilas on kasvatustoiminnan lähtökohta ja opetussuunnitelma pohjaa oppilaiden tarpeisiin ja korostaa oppilasyksikön arvoa (Lahdes 1978, 21). Yksittäisen oppijan kannalta tärkeää on ottaa huomioon oppijan henkilökohtaiset tarpeet ja kiinnostuksen kohteet (van

den Akker 2010, 183). Oppimisen tulee olla mielekästä ja elämänläheistä sekä kehittää oppijan persoonan kehittymistä. Opetussuunnitelman tulisikin joustaa oppilaiden tarpeiden mukaan. Oppijapainotteinen, individualistinen käsitys on selvästi näkyvissä viime vuosikymmenten suomalaisissa opetussuunnitelmissa painotettaessa oppilaan oikeutta saada oman tasonsa ja kykyjensä mukaista opetusta. Myös koulukohtaiset opetussuunnitelmat, jotka opettajat laativat, voidaan nähdä osoituksena oppijapainotteisen opetussuunnitelman vahvasta asemasta Suomessa, sillä opettajathan tuntevat oppilaidensa tarpeet parhaiten. (Uusikylä & Atjonen 2005, 53.) Oppijakeskeinen ideologia ja Curriculum -malli kuvastavat myös opetussuunnitelmaa, jossa oppija on determinanttina.

Yhteiskuntapainotteinen opetussuunnitelma painottaa oppilaiden sosialisatiota eli yksilön liittämistä yhteiskunnan jäseneksi. Yksilö nähdään tällöin ainoastaan yhteiskunnassa tapahtuvan kasvatustoiminnan kohteena (Lahdes 1989, 21; Vitikka 2009, 79). Yhteiskunnallisesti painottuneessa opetussuunnitelmassa yksilöllisen kasvun tavoitteiden sijasta korostuvat yhteiskunnan tarpeet (Uusikylä & Atjonen 2005, 53). Tässä näkökulmassa keskeistä onkin miettiä, mitkä ongelmat ja asiat ovat yhteiskunnallisten tarpeiden ja trendien kannalta relevantteja liittää opetussuunnitelmaan (van den Akker 2010, 183). Yhteiskuntapainotteisessa opetussuunnitelmassa korostetaan kansalaisvelvollisuuksia ja työelämään valmistautumista, demokraattista asennoitumista, eettisiä arvoja sekä hyvinvoinnista huolehtimista (Vitikka 2009, 79-80).

Uusikylän & Atjosen (2005, 53) mukaan mikään opetussuunnitelma ei puhtaasti edusta vain yhtä determinanttia (Uusikylä & Atjonen 2005, 53). Esimerkiksi Suomessa opetussuunnitelman yleinen osa on usein ollut oppijapainotteinen, mistä kertovat esimerkiksi vuoden 2004 opetussuunnitelman lukujen 4 ja 5, Opiskelun yleinen tuki sekä Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus. Opetussuunnitelman oppiainekohtaiset osiot ovat puolestaan olleet oppiaineista painottavia. Van den Akker (2010, 183) huomauttaa myös, että koherenttia opetussuunnitelmaa laadittaessa näiden osa-alueiden suhteen olisikin hyvä löytää balanssi. Tämä on kuitenkin hankalaa, sillä opetussuunnitelmaprosessiin osallistuu niin monia eri tahoja, joiden toiveita ja palautetta tulisi kuunnella. Ratkai-

sun löytämiseksi on usein tehtävä kompromisseja, joiden tulos ei välttämättä ole selkeä ja käytännöllinen. (van den Akker 2010, 183.)

3 Opetussuunnitelma 2016 – Uudistuksen lähtökohdat

3.1 Uudistuksen tavoitteet ja periaatteet

Yhteiskunnan ja osaamistarpeiden muuttuessa radikaalisti 2000-luvulla on tärkeä uudistaa opetussuunnitelman pedagogiikkaa, sisältöä ja työkäytänteitä (Halinen 2012c, 7). Opetussuunnitelmatyön johtajan, Irmeli Halisen (2012a, 23) mukaan opetussuunnitelmauudistuksessa keskeistä on vaihtaa katsantokantaa siitä, mitä opetetaan siihen miten opetetaan. Mitä-ajattelu painottaa enemmän sisältöjä, kun taas miten-ajattelussa keskiöön nousevat oppimisprosessi, oppiaineen merkitys oppilaan kasvun ja kehityksen kannalta sekä oppiaineelle ominaiset työtavat (Cantell 2013, 196). Kuva 5 kiteyttää opetussuunnitelman uudistusta ohjaavat tavoitteet ja tausta-ajatukset.



Kuva 5. Opetussuunnitelmauudistusta ohjaavat tausta-ajatukset (Halinen 2012a, 23; 2012c, 16; Nissilä 2013, 6).

Koulun toimintakulttuurin, oppimisympäristöjen ja pedagogiikan muuttaminen (Halinen 2012c, 16; Nissilä 2013, 6), perusopetuksen yhtenäistäminen sekä oppiaineiden välisen yhteistyön edistäminen ja selkeyttäminen (Nissilä 2013, 6) ovat siis tavoitteita muutoksen ytimessä. Erityisesti kouluja rohkaistaan monialaisten, integroivien kokonaisuuksien suunnitteluun (Nissilä 2013, 6). Laaja-alaisen osaamisen painottaminen on myös yksi uudistustavoite (Nissilä 2013, 6). Esimerkiksi asioiden kytkeminen tosielämään, ratkaisujen etsiminen yhdessä luokkatovereiden kanssa, eri oppiaineisiin kuuluvien asioiden integrointi toisiinsa, osallisuuden tunteen luominen, vaikuttamismahdollisuudet sekä rakentavan palautteen antaminen ovat esimerkiksi keinoja tähän muutokseen (Halinen 2012a, 23; Halinen 2013c, 16). Nämä osaamistavoitteet ovat näkyvissä jo nykyisissä aihekokonaisuuksissa ja ilmeisesti tulevat olemaan suuressa roolissa myös tulevassa opetussuunnitelmassa. Lisäksi oppiaineiden tavoitteet tullaan kirjaamaan uuden tuntijaon mukaisina (Nissilä 2013, 6) ja tavoitteita tullaan karsimaan, jotta opitun syventämiseen jäisi enemmän aikaa (Halinen 2012a, 25-27). Opetussuunnitelma pyritään rakentamaan ja sähköistämään ”siton, että saadaan joustava opetussuunnitelmatyökalu opetuksen järjestäjien ja koulujen käyttöön ” Halinen (2012a, 25-27).

Opetussuunnitelmauudistuksen pohjalla olevat periaatteet, jotka tulisi näkyä opetussuunnitelman kaikissa osissa eli tavoitteissa, sisällöissä ja käytännöissä, ovat:

- ”tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen
- kasvatuksen ja opetuksen jatkumon ja yhtenäisyyden vahvistaminen
- oppilaan kasvun ja kehityksen tukeminen, hyvinvoinnin ja muiden oppimisen edellytysten parantaminen, yhteistyö
- kestävä tulevaisuuden edistäminen
- tiedon kanssa työskentelyn ja teknologisen muutoksen huomioonottaminen
- laaja-alaisen luku- ja kirjoitustaitojen, medialukutaidon sekä tv-taiteen osaamisen edistäminen opetuksen kaikki osa-alueet läpäisevänä tehtävänä
- kieli- ja kulttuuritietoisuuden edistäminen

- kansainvälisyyden ja globaalin keskinäisen riippuvuuden huomioonottaminen.”

(Halinen 2012a, 28-29.)

Halisen (2012a, 25) mukaan tulevan opetussuunnitelman arvopohja kiinnittyy eriarvoisuuden vähentämiseen, oppilaiden monipuolisen kasvun tukemiseen, identiteetin ja onnistumisen kokemusten vahvistamiseen sekä vastuulliseen toimintatapaan, joka pitää sisällään vuorovaikutteisuuden, toisten kunnioittamisen sekä kestävän kehityksen periaatteet.

3.2 Uudistusprosessi vaiheittain

Yhtenäisyyden ja yhteiskunnallisten arvojen muutosten takia opetussuunnitelman perusteita uudistetaan Suomessa laajassa yhteistyössä noin 10 vuoden välein. Valtakunnallisen opetussuunnitelman uudistusten lähtökohtana on aina edellisten opetussuunnitelman perusteiden jälkeen erilaisista kansallisista, alueellisista ja paikallisista kehittämishankkeista, oppimistulosten arvioinnista ja muista kansallisista ja kansainvälisistä kehittämis- ja tutkimustuloksista kertynyt tieto ja kokemus unohtamatta globaalin maailman tuomia haasteita ja vaikutuksia (Halinen ja muut 2013, 190). Opetussuunnitelman laatiminen on useilla hallinnollisilla tahoilla ja tasoilla tapahtuva päätöksentekoprosessi ja siinä on otettava huomioon asetuksen ja lakien asettamat tavoitteet. Prosessiin osallistuvat monet viranomaistahot, mutta myös yhteiskunnan eri intressiryhmät ja vanhemmat (Vitikka 2009, 65-66).

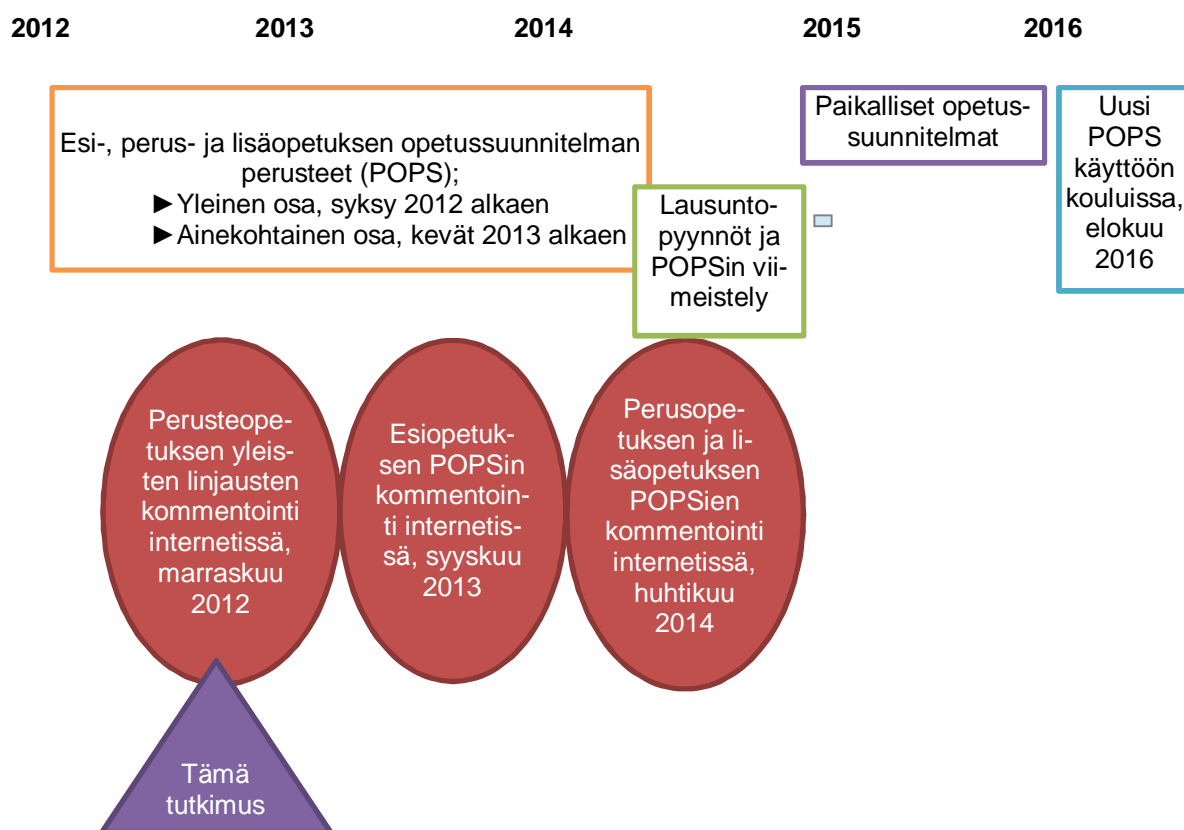
Opetussuunnitelman laadintatyötä ohjaa ohjausryhmä, joka edustaa kuuttatoista keskeistä sidosryhmää. Koska Opetushallituksessa opetussuunnitelmaa määritellään laajana, arkityötä tukevana kehittämissuunnitelmana, on tärkeää, että sen laatimiseen osallistuu useita tahoja aina Opetushallituksesta oppilaisiin ja huoltajiin. Valtakunnallista opetussuunnitelmaa uudistettaessa työssä on keskeistä jatkuva dialogi Opetushallituksen ja sekä opetuksesta ja koulusta kiinnostuneiden organisaatioiden ja henkilöiden välillä. Lisäksi Opetushallitus on kut-

sunut henkilökohtaisesti laadintatyöskentelyyn mukaan yli 300 tutkijaa, opettajankouluttajaa, oppimateriaalin laatijaa, opetuksen järjestäjien edustajaa, rehtoria, opettajaa ja koulun muita henkilöstöryhmiä edustavaa koko maasta, jotka ovat mukana perusteiden laadinnassa niin lähi- kuin etätyönä. (Halinen ja muut 2013, 190-191.) Myös opetuksen järjestäjiltä pyydetään palaute kolmesti prosessin aikana.

Lisäksi ensimmäistä kertaa suomalaisen opetussuunnitelman laadinnan historiassa järjestettävä avoin kommentointi internetissä toteutetaan kolmesti uudistusprosessin aikana. (Halinen 2012c, 12.) Tällä halutaan lisätä yhteistyötä Opetushallituksen, eri koulutustahoilla työskentelevien ihmisten ja keiden tahansa opetussuunnitelmauudistuksesta kiinnostuneiden ihmisten välillä. Yleinen kommentointi vähentää tunnetta siitä, että opetussuunnitelma vain ”pudotetaan” kouluihin joltain ylemmältä taholta. Kommentointi olikin aktiivista ja osallistumismahdollisuutta uudistuksen kehittämiseen kiiteltiin palautteessa. Tämän tutkimuksen aineisto koostuu ensimmäisessä avoimessa kommentoinnissa saadusta palautteesta koskien opetussuunnitelman yleistä osaa.

Valtioneuvoston 28.6.2012 antaman perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen tavoitteita ja perusopetuksen tuntijakoa koskevan asetuksen (Valtioneuvoston asetus 422/2012) pohjalta Opetushallitus käynnisti opetussuunnitelman perusteiden laadinnan (Halinen ja muut 2013, 187; OPH 2013b) Ensimmäisenä laadittavien yleisten linjausten tarkoituksena on luoda yhteinen pohja uudelle opetussuunnitelmalle (Halinen 2012, 13). Luonnos avattiin yleiselle kommentoinnille internetissä marraskuussa 2012. Kevätlukukaudella 2013 käynnistyy opetussuunnitelman oppiainekohtainen uudistaminen painottuen aluksi esiopetukseen. Toinen kommentointi esiopetuksen opetussuunnitelman luonnoksesta avataan netissä syyskuussa 2013. Kevätlukukaudella 2014 perustetyö jatkuu ja huhtikuussa 2014 avataan kolmas kommentointi internetiin, joka koskee koko perus- ja lisäopetuksen luonnosta. Syys-lokakuussa 2014 saadaan lausuntopyynnöt ja loppulukukausi käytetään opetussuunnitelman viimeistelyyn. Tällöin Opetushallitus myös antaa päätöksensä uudesta opetussuunnitelmasta. Tammikuusta 2015 heinäkuuhun 2016 laaditaan paikalliset opetussuunnitelmat, jotka perustuvat uuteen valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan. Kouluilla ja kunnilla on ai-

kaa hyväksyttää uuteen opetussuunnitelmaan perustuvat paikalliset opetussuunnitelmansa 1.8.2016 mennessä (OPH 2013b). Elokuussa 2016 alkaa koko Suomessa opetus, joka noudattaa valtionasetusta sekä uutta opetussuunnitelmaa ja sen pohjalta tehtyjä paikallisia opetussuunnitelmia. (Halinen 2012, 13-16.) Uudistusprosessi (ks. kuva 6) on siis pitkä mutta erittäin tarpeellinen, jotta suomalaiset koulut pysyvät mukana nopeassa yhteiskunnan ja osaamistarpeiden muutoksessa.



Kuva 6. Perusopetuksen opetussuunnitelman uudistustyön eteneminen ajallisesti.

4 Tutkimuksen tehtävä ja toteutus

4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys

Tutkimuksen tehtävänä on kuvata, analysoida ja tulkita opetussuunnitelman perusteiden luonnoksista annettua palautetta. Tutkimuksen tarkoituksena on antaa kuva siitä, millaista on suomalaisen kouluun liittyvä koulutuspoliittinen arvokeskustelu opetussuunnitelmauudistuksen kynnyksellä.

Tutkimuskysymykseni on:

- Millaiset teemat muodostuvat keskeisiksi Opetushallituksen www-sivuilla kootusta opetussuunnitelman perusteiden yleisiä linjauksia koskevasta palautteesta?

4.2 Sisällönanalyysi tutkimusmenetelmänä

Laadullinen tutkimus pyrkii löytämään uusia näkökulmia tutkittavaan asiaan. Tutkimuksen kohde nähdään tällöin kokonaisvaltaisesti ja sitä pyritään ymmärtämään niin hyvin kuin mahdollista. (Sherman & Webb 1988, 5-7.) Laadullinen tutkimus voidaan nähdä kuuluvaksi fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen (Tuomi & Sarajärvi 2012, 34), johon myös tämä tutkimus kuuluu. Tuomi ja Sarajärvi (2012, 34-35) viitaten Laineeseen (2001) ja Heikkiseen ja Laineeseen (1997) toteavat, että fenomenologis-hermeneuttisessa perinteessä tutkimuksen kohteena on ihminen, elämismaailma ja inhimillisen kokemuksen merkitykset ja keskeistä siinä on pyrkiä ymmärtämään, tulkitsemaan ja etsimään tulkinnalle mahdollisia sääntöjä. Fenomenologis-hermeneuttista tutkimusta voi kutsua myös tulkinnalliseksi tutkimukseksi, sillä sen hermeneuttinen ulottuvuus näyttäytyy juuri tulkinnan tarpeena. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 34-35.)

Tässä tutkimuksessa olen nimenomaan tämän tutkimusperinteen mukaisesti tulkinnut aineistoa ja pyrkinyt ymmärtämään sitä. Kuvaan aineistonanalyysin yksityiskohtaiset vaiheet luvussa 4.4.

Tutkimusmenetelmänä olen siis käyttänyt aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, joka etenee kolmivaiheisesti. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto pelkistetään joko informaatiota tiivistämällä tai pilkkomalla se osiin. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 108-109.) Toisessa vaiheessa aineisto klusteroidaan eli ryhmitellään, jolloin aineistosta etsitään samankaltaisuutta tai eroja kuvaavia käsitteitä. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet yhdistetään luokaksi ja nimetään sisältöä kuvaavalla käsitteellä. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 110.) Lopuksi suoritetaan aineiston abstrahointi, jossa valikoidaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja valitun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2012, 111). Ensimmäinen vaihe toteutui käyttäessäni Atlas.ti -ohjelmaa aineiston teemoitteluun. Tällöin tein myös valintoja siitä, mitkä kommentit otan huomioon analyysissä. Toinen vaihe toteutui yhdistellessäni aineistosta löytyneitä teemoja toisiinsa ja nimeämällä ne kokoavilla käsitteillä. Aineiston analyysin viimeinen vaihe toteutui, kun yhdistelin toisiinsa liittyvät alateemat ja loin niitä kuvaavaan pääteeman.

4.3 Tutkimusaineisto

Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden perusteluonnos oli vapaasti kommentoitavissa internetissä Opetushallituksen www-sivuilla osoitteessa <http://oph.fi/ops2016/> ajalla 19.11.2012-5.12.2012. Kommentoinnille luotiin sekä suomen- että ruotsinkieliset sivut, joista tässä tutkimuksessa keskityn suomenkielisten kommenttien analyysiin aineiston laajuuden rajoittamiseksi. Suomenkielisillä sivuilla annettiin kommentteja yhteensä 963 kappaletta ja ruotsinkielisillä 157 kappaletta. Opetussuunnitelman perusteluonnokset jaettiin 12 osa-alueeseen, kuten opetussuunnitelman sisällysluettelossakin, ja jokaisen loppussa oli kommentointikenttä. Kommentoinnissa edellytettiin, että kommentit

annettiin omalla nimellä (etunimi, sukunimi). Myös taustatahon mainitseminen oli mahdollista, joskaan ei pakollista. Kommentointiin osallistui koulujen, kuntien, eri järjestöjen sekä yliopiston henkilöstöä ja edustajia sekä yksittäisiä henkilöitä. Kaikki eivät kuitenkaan ilmoittaneet taustatahoaan, joten monien osalta taustaorganisaatio jäi tuntematta. Taulukossa 3 ovat luonnoksen osa-alueet ja kunkin osion saamat suomenkieliset kommentit.

Taulukko 3. Perusteluonnoksen osa-alueet ja kommenttien määrät (Opetushallitus 2013, 1).

Osa-alue	Kaikkien kommenttien määrä
1. Dispositio (sisällys)	107
2. Opetussuunnitelmasta koulu-työhön	61
3. Opetuksen järjestämistä ohjaavat velvoitteet	43
4. Perusopetuksen arvoperusta	115
5. Oppimiskäsitys	82
6. Perusopetuksen tehtävä	70
7. Perusopetuksen valtakunnalliset tavoitteet	63
8. Tulevaisuuden edellyttämä laaja-alainen osaaminen	124
9. Kasvua ja oppimista tukeva toimintakulttuuri	99
10. Oppimisympäristöt	83
11. Työtavat	70
12. Yhteistyö	46
Yhteensä	963

Taulukossa 3 näkyy aineiston kommenttien kokonaismäärän jakautuminen osa-alueiden kesken. Yllä olevat osa-aluekohtaisten kommenttien määrät kertovat kappaleen aiheen kiinnostavuudesta ja keskustelun aktiivisuudesta. Yli sadan kommentin rajan ylittivät: Dispositio (sisällys), Perusopetuksen arvoperusta sekä Tulevaisuuden edellyttämä laaja-alainen osaaminen. Kasvua ja oppimista

tukeva toimintakulttuuri ylsi myös lähes sataan kommenttiin. Näitä voidaan siis pitää kommentoijia eniten kiinnostaneina osa-alueina. Vähiten, alle 50 kommenttia, saivat yhteistyö -osio sekä opetuksen järjestämistä koskevat velvoitteet. Kommentit olivat perusteltuja ja pohtivia ja niissä kritisoiitiin ja kiiteltiin luonnosta. Korjaus- ja lisäysehdotuksia annettiin laajoista temaattisista ehdotuksista aina yksittäisen lauseen tai sanan muokkaukseen asti.

Olen määrällistänyt aineistosta analysoimani sitaatit ja asettanut tulokset niiden perusteella tärkeysjärjestykseen suurimmasta sitaattimäärästä pienimpään. Huomionarvoista on, että kommenttien kokonaismäärästä ei ole pääteltävissä kommentoijien määrä: jotkin kommentit viittasivat edellisiin, vahvistivat tai kiistivät niitä ja useat ihmiset kommentoivat useasti. Kommentoijia oli siis jonkin verran vähemmän kuin annettuja kommentteja.

4.4 Aineiston analyysi

Analysoin kommentit aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmällä ja käytin siinä Atlas.ti -ohjelmaa, joka soveltui hyvin teemoitteluun. Seuraavaksi kerron tarkemmin analyysinteon vaiheista. Jotta käyttämäni termit pysyisivät selkeinä, olen alla olevaan taulukkoon 4 sijoittanut yleiskielen ja Atlas.ti -ohjelmassa käytetyt samaa tarkoittavat termit.

Taulukko 4. Toisiaan vastaavat termit yleiskielessä ja Atlas.ti-ohjelmassa.

Yleiskieli	Atlas.ti-ohjelma
Teema	Koodi
Kommentti	Sitaatti

Loin aineiston luettuani ensin teemat eli Atlas.ti – ohjelmassa koodit, jotka muodostuivat aineistossa toistuvista sisällöistä. Hahmottelin alustavat teemat sen jälkeen, kun olin lukenut aineiston läpi ensimmäisen kerran. Kirjoitin tällöin ylös

teemat, jotka mielestäni olivat erittäin keskeisiä aineistossa ja keskusteluttivat paljon. Nämä olivat

- Autenttiset oppimisympäristöt ja yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa
- Ekologisuus ja kestävä kehitys
- Uskonnon (opetuksen) asema koulussa sekä
- Lahjakkaiden oppilaiden opetus.

Näillä teemoilla koodasin eli teemoittelin kommentteja Atlas.ti -ohjelmassa. Aineiston analyysin ensimmäisen kierroksen edetessä huomasin myös muita teemoja, jotka olivat aineistossa keskeisiä, joten lisäsin ohjelmaan lisää koodeja. Tällaisia olivat

- Kulttuuriperintö, kansainvälisyys ja kulttuurinen monimuotoisuus opetuksessa
- Kielten opetus
- Yhdenvertaisuus ja tasa-arvo
- Tieto- ja viestintätekniikka
- Sukupuolisensitiivisyys sekä
- Opettajan rooli oppimisympäristöissä.

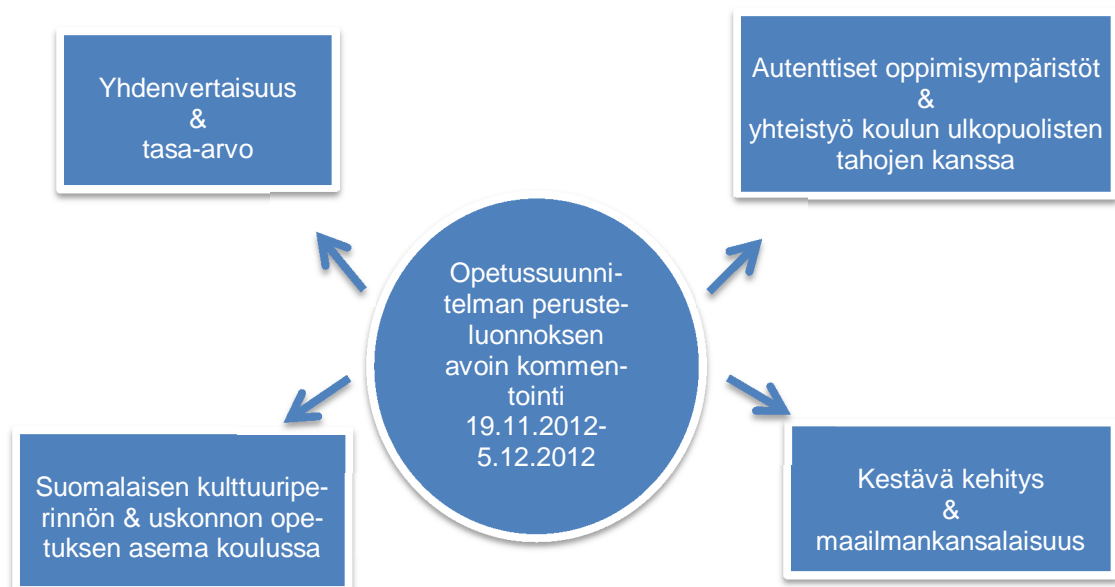
Teemat täsmentyivät ja niiden määrä lisääntyi perehtyessäni aineistoon syvemmin toisella lukukerralla. Koska olin lisännyt osan koodeista mukaan vasta ensimmäisen analyysikierroksen aikana, kävin aineiston läpi vielä toisen kerran, jotta huomioisin kaikki kommentit, jotka liittyivät myös myöhemmin lisättyihin teemoihin. Tämä lisäsi tutkimuksen luotettavuutta. Tämän jälkeen tulostin kaikki kommentit teemoittain ja luin ne. Useista teemoista löytyi vielä teeman sisäisiä keskustelulinjoja, alateemoja. Merkitsin alateemat yliviivaustusseilla. Koodatuani aineiston kahdesti ja merkittyäni yliviivaustusseilla teemojen sisältämät alateemat, tarkastelin kunkin teeman saamaa kommenttimäärää. Kommenttien määrän perusteella muodostin alustavan kuvan aineiston tärkeimmistä ja määrällisesti eniten sitaatteja saaneista keskusteluteemoista. Yhdistin toisiinsa oleellisesti toisiinsa liittyvät teemat, kuten esimerkiksi ”Kulttuuriperinnön asema”-teema ja ”Uskonnon opetus”-teema sekä ”Kestävä kehitys”-teema ja ”Kansainvälisyys”-teema. Pääteemojen tärkeysjärjestykseen asettamiseksi laskin täl-

löin myös kunkin pääteeman sisältämien alateemojen saamat kommentit yhteen, jotta pystyin muodostamaan pääteemojen tärkeysjärjestyksen kommenttien yhteismäärän perusteella. Jätin myös analyysissä huomiotta muutamia teemoja, jotka eivät sopineet minkään pääteeman sisään ja, joissa oli huomattavasti vähemmän sitaatteja kuin suosituimmissa teemoissa.

Aineiston analyysissä keskityin nostamaan esille paljon keskustelua herättäviä teemoja koko aineiston laajuudelta ja lainauksien avulla antamaan esimerkkejä käydyistä keskusteluista ja perusteluonnoksen parannusehdotuksista. Olen analysoinut aineiston koko poimimalla siitä koko aineistonlaajuisia teemoja. Koin, että koko aineiston läpäisevät teemat ovat mielenkiintoisempia raportoida kuin perusteluonnoksen kappalekohtaisesti kirjoitetut kommentit, joiden sisältö saattoi olla hyvinkin pirstaleinen ja keskustelulinjat lyhyitä.

5 Tutkimuksen tulokset

Esittelen tässä luvussa tutkimuksen pääteemat eli tulokset. Tutkimuksen tuloksena kommentoinnin keskeisimmät teemat on esitetty kuvassa 7.



Kuva 7. Tutkimuksen tulokset.

Jos tarkastellaan löydettyjen pääteemojen yhteyksiä perusteluonnoksen osa-alueisiin (ks. taulukko 3), ”Yhdenvertaisuus ja tasa-arvo”-teema liittyi erityisesti perusopetuksen arvoperustan ja oppimisympäristöjen osa-alueisiin. ”Autenttiset oppimisympäristöt & yhteistyö” liittyi eniten oppimisympäristön osa-alueeseen ja ”Kestävä kehitys & maailmankansalaisuus” puolestaan tulevaisuuden edellyttämän laaja-alaisen osaamisen osa-alueeseen. ”Uskonto, kulttuurinen monimuotoisuus ja suomalainen kulttuuriperintö”-teema liittyi keskeisesti perusopetuksen arvoperustan osa-alueeseen.

Seuraavaksi esitän tarkemmin tutkimuksen tulokset: pääteemat, alateemat ja kommenttimäärät. On kuitenkin tärkeää huomata, että taulukon esittämät sitaattimäärät ovat vain suuntaa-antavia sen suhteen, minkälaiset asiat puhuttivat aineistossa eniten, sillä koodasin suurimman osan sitaateista usealla eri koodilla, koska ne liittyivät moneen eri teemaan. Yksi sitaatti saattaa siis olla koodattu kahdella tai kolmella koodilla. Tämän takia sitaattien kvantifiointi ei anna täysin todenmukaista kuvaa siitä, kuinka monta sitaattia kullakin koodilla on. Monet teemat linkittyvät myös toisiinsa. Esimerkiksi alateema ”Tieto- ja viestintätekniikka” liittyy osaltaan ”Autenttisten oppimisympäristöjen” teemaan, sillä aineistossa keskusteltiin tieto- ja viestintätekniikasta sekä luonnonympäristöistä toisensa poissulkevinä asioina. Toisaalta tieto- ja viestintätekniikan kappale liittyy myös ”Yhdenvertaisuus ja tasa-arvo”-teemaan, sillä kommenteissa nousi huoli kuntien ja koulujen tasapuolisista resursseista tieto- ja viestintätekniikan hankkimiseen. Lopulta päädyinkin liittämään sen osaksi ”Yhdenvertaisuus ja tasa-arvo”-teemaan, koska tieto- ja viestintätekniikkaan liittyvät kommentit sopivat mielestäni kokonaisuutena paremmin sen alle. En päätenyt koodaamaan sellaisia kommentteja, jotka eivät oleellisesti liittyneet mihinkään teemaan vaan olivat enemmänkin yksittäisiä huomioita, joista keskustelua ei sen enempää herännyt. Kaikki edellä mainittuihin teemoihin liittyvä keskustelu koko aineiston laajuudelta sen sijaan on koodattu.

Taulukko 5. Tutkimustulokset: neljä pääteemaa, niiden alateemat ja kommenttimäärät.

Teemat (koodit) tärkeysjärjestyksessä	Kommentit (sitaitit) yhteensä
1. pääteema: Yhdenvertaisuus & tasa-arvo Alateemat: <ul style="list-style-type: none"> • Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden määrittelyä • Sukupuolisensitiivisyys ja sukupuolen moninaisuus • Lahjakkaat oppilaat • Vähemmistökielten opetus • Tieto- ja viestintätekniikka 	237 kpl
2. pääteema: Autenttiset oppimisympäristöt & yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa Alateemat: <ul style="list-style-type: none"> • Lähiluonto ja -ympäristö • Yritykset • Kerhot • Kansalaisjärjestöt • Opettajan rooli oppimisympäristöissä 	202 kpl
3. pääteema: Suomalaisen kulttuuriperinnön & uskonnon opetuksen asema koulussa Alateemat: <ul style="list-style-type: none"> • Tunnustuksettomuus uskonnon opetuksessa ja seurakunta yhteistyötahona • Kristillisen kulttuuriperinnön asema arvo-perustassa • Kulttuuriperintö ja kulttuuri-identiteetti 	159 kpl
4. pääteema: Kestävä kehitys & maailmankansalaisuus Alateemat: <ul style="list-style-type: none"> • Kestävä kehitys kouluissa • Maailmankansalaisuus 	115 kpl

Seuraavaksi kuvaan jokaista neljää pääteemaa ja niiden alateemoja tarkemmin.

5.1 Yhdenvertaisuus ja tasa-arvo

Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus koettiin erittäin tärkeinä asioina opetussuunnitelmaa uudistettaessa (237 kpl kommentteja) ja siihen liittyvät teemat nostivatkin sen koko aineiston puhutuimmaksi teemaksi. Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus liittyvät kaikkeen koulun toimintaan ja opetukseen ja tulee turvata aina. Erityisesti

keskustelua heräsi ”tasa-arvo” -sanon määrittelystä ja yhdenvertaisuusperiaatteen tärkeydestä. Myös sukupuolen moninaisuudesta ja sukupuolisensitiivisyydestä, lahjakkaiden oppilaiden oikeuksista, tieto- ja viestintätekniikan paikasta sekä vähemmistökieliryhmien, saamen ja viittomakielen, asemasta keskusteltiin aktiivisesti. Myös vastakkaisia näkemyksiä ruotsin kielen pakollisuudesta käytiin.

5.1.1 Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden määrittelyä

Kommenteissa pohdittiin, miten koulussa turvataan tasa-arvolain ja yhdenvertaisuuslain toteutuminen ja useassa kommentissa ehdotettiin tasa-arvolain ja yhdenvertaisuuslain toteuttamisen tarkennusta opetussuunnitelmaan. Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tärkeys viestittyi vahvana kaikista kommenteista. Niiden vahvistamiseksi ja turvaamiseksi ehdotettiin niin opettajan kuin oppilaankin oikeuksien, velvollisuuksien ja vastuiden kirjaamista selkeämmin OPSiin sekä opettajien täydennyskoulutusta aiheesta.

Keskustelua herätti myös tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden määritelmät, joista oli vastakkaisia näkemyksiä:

”Tasa-arvoa ei tasapäistämistä.”

”Tasa-arvo ei todellakaan tarkoita tasapäistämistä. Tasa-arvo tarkoittaa myös sitä, että jokainen saa kykijensä mukaista opetusta.”

”Sosiaalidemokraattinen tasa-arvo tarkoittaa tasapäistämistä. Liberaalinen tasa-arvo tarkoittaa mahdollisuuksien tasa-arvoa.”

”Yhdenvertaisuus ja tasa-arvo ovat eri asia kuin tasapäistäminen, jota koulu tällä hetkellä tekee.”

”Tasa-arvolain ja yhdenvertaisuuslain toteuttaminen olisi hyvä kirjata OPSiin tarkemmin.”

Kuten huomataan, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden käsitteet ovat tulkinnaltaan avonaisia, ja keskustelun perusteella olisikin hyvä, jos ne avattaisiin tarkemmin opetussuunnitelmassa. Tasa-arvon koettiin toteutuvan erityisesti siinä, missä määrin eritasoiset oppilaat, joilla kaikilla on erilaiset, yksilölliset oppimistarpeensa, saavat tasolleen ja tarpeilleen sopivaa opetusta. Kommenteissa tuli myös esiin erityisesti huoli lahjakkaiden oppilaiden ”unohtamisesta” ja heidän kokemastaan oppimisen haasteettomuudesta. Tämä nähtiin oppilaita tasapäistävänä

toimintana. Lahjakkaiden oppilaiden opetukseen liittyvästä keskustelusta raportoin lisää myöhemmässä alaluvussa 5.1.3.

Kommenteissa muistutettiin yhdenvertaisuusperiaatteen tärkeydestä, jonka lähtökohtana on monimuotoisuus, normikriittisyys ja oppilaiden ottaminen huomioon riippumatta mm. heidän sukupuolestaan, seksuaalisesta identiteetistään, kieli- ja kulttuuritaustastaan tai sairauksistaan. Yhdenvertaisuuden käsitettä toivottiin avattavaksi vielä paremmin esimerkiksi etnisen, kulttuurisen, katsomuksellisen ja kielellisen yhdenvertaisuuden näkökulmista. Yhdenvertaisuuden käsitteen ”--tulisi kattaa koko diversiteetti”, sillä useissa kommenteissa huomautettiin, että tämänhetkisessä perusteluonnoksen versiossa korostui lähes yksinomaan sukupuolten yhdenvertaisuus. Toivottiin myös selkeämpää velvoitetta kouluille edistää yhdenvertaisuusperiaatteen toteutumista esimerkiksi laatimalla koulukohtainen suunnitelma yhdenvertaisuuden edistämiseksi. Kouluja muistutettiin myös aktiivisesta rasismin vastaisesta toiminnasta. Yhteistä kaikille kommenteille oli yhdenvertaisuuden tärkeys:

”Perusopetuksen läpileikkaavana periaatteena tulisi olla oppilaiden välisen yhdenvertaisuuden edistäminen kouluympäristössä ja kasvatus, joka tähtää toisen kunnioittamiseen ja yhdenvertaisuusperiaatteen ymmärtämiseen.”

Lisäksi yhdessä kommentissa huomautettiin suvaitsevaisuusajattelun ja yhdenvertaisuusajattelun erosta, mikä on mielestäni hyvä tuoda esiin. Suvaitsevaisuusajattelussa enemmistö suvaitsee vähemmistöä, kun taas yhdenvertaisuusperiaatteen mukaisessa ajattelussa pyritään monimuotoisuus on lähtökohdaksi ja ymmärtämään näitä kategorioita ja normeja tuottavien valtarakenteiden ydintä. Yhdenvertaisuusperiaatteeseen perustuvassa opetuksessa näin ollen ”--toteutetaan normikriittisiä menetelmiä, joissa ei oleteta oppilaiden olevan yhteiskunnassa vallitsevien normien mukaisia, esimerkiksi heteroita tai vammattomia”.

Yhdenvertaisuuden käsite herätti myös keskustelua koulujen lisääntyvästä eriarvoisuudesta Suomessa. Erityisesti pääkaupunkiseudulla koulujen on nähty alkavan segregoitua eri alueiden oppilasaineksen sosiaalisen ja etnisen rakenteen mukaan, mikä puolestaan edellyttää kouluilta ”--sitä, että koulu tunnistaa

oman piilo-opetussuunnitelmansa ja siinä rakentuvat hierarkkiset käsitykset siitä, millaisia arvoja, tapoja ja tavoitteita pidetään suotavampina kuin toisia ja miten nämä arvostukset mahdollisesti heijastuvat oppilaiden ja heidän vanhempiensa kohtaamisessa”. Koulujen ja alueiden segregoitua on tärkeää, että koulut tiedostavat omat toimintatapansa ja pyrkivät poistamaan eriarvoisuutta ”--niin poliittisten linjausten, pedagogisten käytäntöjen kuin kouluarjenkin tasolla.”

5.1.2 Sukupuolisensitiivisyys ja sukupuolen moninaisuus

Sukupuolisensitiivisyyden ja sukupuolen moninaisuuden huomioiminen perusteluonnoksessa sai yleisesti positiivisen vastaanoton ja sitä kiiteltiin paljon. Kommenteissa toivottiin kuitenkin käsitteen ”sukupuolen moninaisuus” avaamista tarkemmin, sillä käsite on monille outo eikä kaikkia sen sisältämiä merkityksiä ymmärretty täysin. Myös lause ”Sukupuolen moninaisuuden ymmärtäminen edellyttää opetukselta ja kasvatukselta sukupuolisensitiivistä lähestymistapaa” herätti kummastusta joissakin kommentoijissa ja sitä toivottiin avattavan lisää. Kommenteissa esitettiin kysymyksiä siitä, millaista käytännössä on sukupuolisen moninaisuuden ymmärtämisen opetus ja mihin koulussa vedetään raja.

Opetussuunnitelmaan toivottiin listattavaksi myös keinoja, joilla sukupuolten tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja moninaisuuden toteutumista edistetään ja ylläpidetään. Tällaisiksi keinoiksi ehdotettiin mm. sukupuolen moninaisuuden käsittelyä laaja-alaisesti esimerkiksi oppimateriaalin kuvituksessa. Yhdessä kommentissa viitattiin myös Opetus- ja kulttuuriministeriön sukupuolen segregaaation purkamiseen liittyvään raporttiin, jossa ”kehotetaan purkamaan heteronormatiivista lähtökohtaa koulun käytännöistä”. Esimerkiksi oppimateriaalissa esitettyjen sukupuolten ja roolien tulisi olla moninaisia.

Useissa kommenteissa tuli esille, että sukupuolisensitiivisyyden rooli korostui liikaa perusteluonnoksen yhdenvertaisuuden määrittelyssä. Perusteluonnoksen tekstistä saa kommentoijien mukaan sellaisen käsityksen, että yhdenvertaisuus koskisi vain sukupuolisensitiivisyyttä ja sukupuolen moninaisuutta, vaikka siihen kuuluu monta muutakin asiaa. Yhdessä näistä kommenteista todettiin, että

”Laaja yhdenvertaisuus kattaa myös sukupuolisen tasa-arvon, joten sitä ei tarvitse erikseen mainita ellei mainita kaikkia muitakin yhdenvertaisuuden osa-alueita.”

Muutamit kommentoijat kiinnittivät huomiota perusteluonnoksen arvoperustassa käytettyyn sanamuotoon ”sukupuolten välinen tasa-arvo”. He korvaisivat sen muodolla ”sukupuolten tasa-arvo”, koska vivahde-ero korostaisi sukupuolen moninaisuutta paremmin.

5.1.3 Lahjakkaat oppilaat

”Miksi pitää mennä kouluun, jos siellä ei opi mitään uutta?”

Lahjakkaiden oppilaiden huomioonottaminen tulevassa opetussuunnitelmassa sai myös paljon tukea kommenteissa. Kommentoijat kantoivat huolta haasteiden ja oppimiskokemusten puutteesta lahjakkaiden oppilaiden kohdalla. Haastamattomuus monesti johtaa opiskelutekniikan kehittymisen jälkeen jäämiseen, turhautumiseen, motivaation puutteeseen, alisuoriutumiseen tai häiriköintiin. Kommenteissa korostettiin, että ”--jokaisella oppilaalla tulisi olla oikeus oppia uutta ja saada oppimisen kokemuksia”. Sana ”oikeus” toistui kommenteissa useasti. Todettiin myös, että lahjakkaat oppilaat eivät voi olla vain ”tallessa” koulussa, vaan heille tulee antaa tukea kasvuun, oppimiseen ja kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin siinä missä muillekin.

Ongelmana nähtiin myös se, että lahjakkaat oppilaat nopeutensa tähden saavat yleensä vain lisää samanlaisia tehtäviä, mikä ei haasta eikä palkitse heitä. Lisää eriyttävää oppimateriaalia siis tarvitaan. Kommentoijien mielestä lisätehtävien määrä pitäisi myös korvata laadulla. Käytännön ratkaisuksi ehdotettiin myös esimerkiksi avointa tehtävänantoa, jota voisi laajentaa ja vaikeustasoa säätää. Myös yhteistoiminnallista oppimista ja pienempiä opetusryhmiä ehdotettiin parantamaan lahjakkaiden oppilaiden opetusta. Lisäksi tasoryhmät, joiden välillä oppilaat voisivat liikkua taitojen kertyessä, saivat kannatusta erityisesti matematiikan opetuksessa. Tasoryhmiä perusteltiin sillä, että tällöin jokainen saisi tasoaan vastaavia haasteita. Tasoryhmät helpottaisivat kommentoijien mukaan myös opettajan työtä, sillä opettaja ei millään pysty eriyttämään joka suuntaan.

Opetusta ehdotettiin jopa muutettavaksi niin, että opetusta annettaisiin lapsen eri osa-alueiden kypsyystasojen mukaan syntymävuoden sijaan.

5.1.4 Vähemmistökielten opetus

Kieliin liittyvässä tasa-arvokeskustelussa painopisteet kohdistuivat Suomen vähemmistökielten ja -kulttuurien, saamen kielen ja viittomakielen, aseman vahvistamiseen sekä ruotsin kielen opiskelun poistamiseen koulusta.

Kommenteissa todettiin, että vähemmistökielillä annettavan opetuksen perusteet ja tasot tulisi määritellä tarkemmin, sillä ”--muulla kielellä kuin kotimaisilla annettavan opetuksen sisältöä, laatua ja arviointia kyettävä seuraamaan ja varmistamaan niiden toteutumista paremmin kuin tällä hetkellä”. Kommenteissa ehdotettiin myös saamelaisalueen omaa erillistä opetussuunnitelmaa, mikä puolestaan vahvistaisi saamelaiskielen ja -kulttuurin säilymistä. Myös lapsen oikeutta viittomakieliseen opetusympäristöön painotettiin. Kommenteissa vedottiin Suomen perustuslakiin ja yhdenvertaisuuslakiin sekä Suomen sitoutumiseen YK:n yleissopimukseen vammaisten henkilöiden oikeuksista sekä YK:n julistukseen alkuperäiskansojen oikeuksista. Kommenteissa vaadittiin, että näiden lakien ja sitoutumisten tulisi taata edellä mainittuihin kieli- ja kulttuuriryhmiin kuuluvien lasten laadukas opetus omalla kielellään.

Ruotsin kielen pakollisuutta kritisoitiin useissa kommenteissa ja muille kielille toivottiin enemmän painotusta ja näkyvyyttä opetussuunnitelmassa. Ruotsin kieli ei muutamien kommentojien mielestä kuulu tulevaisuuden laaja-alaisen osaamisen taitoihin, joita koulun tulisi välittää, ja se nähtiin jäänteinä menneisyydestä. Ruotsin kielen opiskeluun käytettävä aika ja resurssit toivottiinkin käytettävän sellaisten suurten kielten opiskeluun, joista on hyötyä nykypäivän työelämässä:

”Globaaleissa yrityksissä yhteinen kieli on englanti erinäisine murteineen. Työtehtäväs-
tä, teknologiasta, globaaleista alihankkijoista johtuen tarvetta olisi mandariinille (kiina),
venäjälle, japanille, espanjalle jne.”

Myös ruotsin kielen aloittaminen 6. luokalla sai kritiikkiä, koska sitä pidettiin liian suurena oppimistaakkana ja sen nähtiin vähentävän vapaaehtoisten A2-kielten valintaa ala-koulussa ja tällöin puolestaan kieltenopiskelun monipuolisuutta. Huomautettiin myös kieltenopetuksen järjestämisen vaikeudesta haja-asutusalueilla ja pienissä kunnissa välimatkojen ja pätevien opettajien puuttumisen takia, vaikka perusopetuksen toteutumiseen kaikkialla pitäisi olla yhtäläiset mahdollisuudet.

5.1.5 Tieto- ja viestintätekniikka

Tieto- ja viestintätekniikkaan (TVT) liittyvässä tasa-arvokeskustelussa korostui huoli resursseista tietotekniikan hankkimiseen kouluihin. Perusteluonnoksen teksti vaikutti monen mielestä hienolta mutta taloudelliset realiteetit epäilyttivät monia. Huolena oli kuntien eriarvoinen asema ja taloudellinen tilanne, mikä asettaisi oppilaat eriarvoiseen asemaan tieto- ja viestintätekniikan opetteluun ja hyödyntämisen suhteen. Tämä puolestaan vaarantaisi tärkeän yhdenvertaisuuden periaatteen. Yhdessä kommentissa kysyttiinkin,

”Millaiset lähtökohdat on oppilaalla, jonka koulutiellä on tietotekniikkaa käytetty monipuolisesti oppimisen tukena verrattuna sellaiseen oppilaaseen, joka ei koko perusopetuksen aikana oikeastaan edes koske tietokoneeseen opiskelutarkoituksessa?”

Lisäksi huomioitiin, että tieto- ja viestintätekniikan integroimiseen kouluihin tarvitaan resurssien lisäksi opettajien täydennyskoulutusta, koska ”--jos TVT otetaan mukaan (oikeasti) opetukseen, niin laitteet, tilat ja koulutus opettajille on järjestettävä ensin. Olisi kiva tehdä asioita mutta kun ei ole aikaa, välineitä ja koulutusta, niin tyhjästä ei nyhjästä.” Nähdäkseni opettajien kattava täydennyskoulutus on resurssien ohella yksi suurimmista haasteista, kun tieto- ja viestintätekniikan käyttöä laajennetaan.

Opetussuunnitelman toivottiin selkeämpää velvoitetta opettaa tieto- ja viestintätekniikan taitoja koulussa joko integroituna oppiaineisiin tai omana oppiaineenaan. Kommentteissa kannettiin huolta siitä, että tieto- ja viestintätekniikalla ei ole viikkotunteja, mikä voi aiheuttaa tieto- ja viestintätekniikan opetuksen jäämi-

sen vain sanahelinäksi. Useissa kommenteissa ehdotettiin tietö- ja viestintätekniikan muuttamisesta omaksi oppiaineekseen, koska tiedonhaku ja sosiaalisen median aktiivinen käyttö ovat niin tärkeässä roolissa nyky-yhteiskunnassa.

Yhteisöllisen oppimisen ja vuorovaikutuksen tapahtuminen verkossa, niin kuin perusteluonnos antaa ymmärtää, sai kommentoijat puolustamaan kasvokkain ja ryhmässä tapahtuvan vuorovaikutuksen tärkeyttä ja korvaamattomuutta. Yhteisöllisen oppimisen tukemisessa tulisi keskittyä oppilasryhmän turvallisuuden ja osallisuuden rakentamiseen niin kasvokkain kuin verkossakin:

”Yhteisöllisen oppimisen tukemisessa tulisi korostaa ryhmässä kasvokkain tapahtuvan vuorovaikutuksen ja inhimillisen kanssakäymisen merkitystä sekä yhteistoiminnallisten menetelmien hyödyntämistä. Yhteisöllisen oppimisen ei tule perustua vain sosiaalisen median ja verkkopalveluiden hyödyntämiseen.”

Kommenteissa epäiltiin myös tietö- ja viestintätekniikan soveltuvuutta kaiken opettamiseen. Tämä keskustelu liittyi tietö- ja viestintätekniikan ja luonnonympäristöjen hyödyntämisen vastakkainasetteluun oppimisympäristöinä. Monet kommentoijat siis kokivat, että tietö- ja viestintätekniikkaa korostettiin luonnonympäristöjen käytön kustannuksella. Tätä vastakkainasettelua käsittelen tarkemmin seuraavan luvun alaluvussa 5.3.1.

5.2 Autenttiset oppimisympäristöt ja yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa

Aineiston toiseksi puhutuimmaksi teemaksi nousi (202 kpl kommentteja) yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa sekä niihin liittyvien autenttisten oppimisympäristöjen käyttö opetuksessa. Kaiken kaikkiaan erilaisten oppimisympäristöjen ja yhteistyötahojen hyödyntämistä pidettiin erittäin tärkeänä, sillä ”--se rikastuttaa työtapoja ja tarjoaa elämänläheisiä oppimistehtäviä”. Keskeisenä pidettiin sitä, että lapsilla on mahdollisuus päästä itse tekemään ja kokemaan asioita aidoissa oppimisympäristöissä. Yhteistyö ja autenttiset oppimisympäristöt nähtiin opetusta eheyttävinä ja oppimiskokemuksia syventävinä asioina, mitkä

puolestaan kokonaisvaltaisesti valmentavat lapsia elämään yhteiskunnassamme. Todettiin, että ”asiantuntijat rikastavat koulujen työtä”.

Tärkeää olisi kommentoijien mielestä painottaa opetuksen kaikkiallisuutta: Opetusta tulisi laajentaa ulos fyysisestä koulurakennuksesta ja keskittää ilmiöihin, joita voidaan tarkastella monien eri oppiaineiden näkökulmista tutkien. Vaadittiin myös oppilaiden koulun ulkopuolella hankkimien tietojen ja taitojen parempaa hyödyntämistä luokissa, koska ”--oppimista tapahtuu kaikkialla, myös koulun ulkopuolella, minkä tulisi olla kouluopetuksen lähtökohta”. Huomioitiin myös, että ”--opetuksen sisällöt eivät voi olla niin ahtaasti määritellyt, etteivät uudet teknologiat ja lähestymistavat, innovatiiviset ideat ja yksilölliset oppimispolut mahdu niihin”. Opetuksen halutaan siis laajentuvan koulun ulkopuolelle ja toivotaan, että oppilaiden informaalista opittua tietotaitoa otettaisiin paremmin huomioon opetuksessa. Haaste eheytyttyä opetussuunnitelmasta ja koulusta heitettiin oppiainesisältöjä suunnittelevalle työryhmälle:

”Tässä on myös iso haaste oppiainesisältöjä suunniteltaessa, jotta niistä muodostuu ilmiökeskeisiä kokonaisuuksia, joita voidaan tutkia useamman eri oppiaineen yhteistyössä ja näin saada aikaa oppimisympäristöön laajentamiseen pois koulusta.”

Yhteistyön lisääminen koulun ulkopuolisten tahojen kanssa koettiin vahvistavan pidemmän päälle Suomen asemaa myös kansainvälisesti, sillä ”--kansainväliset yhteydet ja verkostot, ystävyysluokat ja erilaiset oppimisprojektit ovat välttämättömiä, jotta pärjätään tulevaisuuden globaalissa maailmassa”. Useissa kommentteissa opetussuunnitelmaan toivottiin myös selvempää velvoitusta hyödyntää ulkopuolisten yhteistyötahojen osaamista ja määrittelemään, millaisella yhteistyöllä opetuksen laatua odotetaan parannettavan. Kommentteissa pyydettiin myös yhteistyötahojen selkeämpää määrittelyä esimerkiksi paikalliseen opetussuunnitelmaan. Tämä voisi tapahtua esimerkiksi luetteloimalla alueella käytettävissä olevista yhteistyötahoista ja tekemällä päätöksiä niiden käytöstä eri luokka-asteilla.

Seuraavissa alaluvuissa esittelen tarkemmin, millaisiin oppimisympäristöihin koulun toivottiin laajentuvan ja millaiset yhteistyötahot koettiin tärkeiksi. Tällaisia ympäristöjä olivat lähiluonto ja -ympäristö, yritykset, kerhot ja kansalaisjärjestöt.

Myös seurakunnat yhteistyötahona herätti paljon keskustelua, mutta päädyin käsittelemään sen ”Uskonto & kulttuuriperintö”-teeman yhteydessä kappaleessa 5.4, sillä se liittyi läheisemmin uskonto-keskustelun tematiikkaan.

5.2.1 Lähiluonto ja -ympäristö

Keskustelua syntyi erityisen paljon lähiluonnon sekä ympäröivän kulttuuriympäristön käytöstä opetuksessa. Lähiluonnon hyödyntämistä opetuksessa pidettiin erittäin tärkeänä ja monien kommentoijien mielestä tieto- ja viestintäteknikkaa oli painotettu perusteluonnoksessa liikaa. Suurin osa kommentoijista pitikin luonnonympäristöjen, kulttuuriympäristön, autenttisten oppimisympäristöjen ja kaupungin hyödyntämisen puuttumista huolestuttavana. Nämä puuttuvat oppimisympäristöt mahdollistavat kommentoijien mukaan moniaistiset oppimiskemukset, jotka puolestaan lisäävät oppilaiden motivaatiota ja eheyttävät opetusta. Oppilaat käyttävät tieto- ja viestintäteknikkaa myös vapaa-ajallaan paljon, joten muiden oppimisympäristöjen hyödyntäminen olisi kommentoijien mielestä paikallaan.

Perusteluonnosta soimattiin siitä, että ”--tietoverkoille on uhrattu useampi kappale, mutta luonnonympäristöt ja kaupunki on mainittu sivulauseessa”. Monet kommentoijista näkivätkin luonnonympäristöt ja sähköiset ympäristöt toisilleen vaihtoehtoisina oppimisympäristöinä. Muutamat kommentoijista eivät puolestaan nähneet ristiriitaa tieto- ja viestintäteknikan enenevässä käytössä ja lähiluonnon hyödyntämisessä. Heidän mielestään ”--nämä kaksi asiaa on nykyään helposti yhdistettävissä”. Yhdessä näistä kommenteista todettiinkin:

”Käytännöllinen ja kokemuksellinen ulkona oppiminen tuo ympäristön todellisuuden konkreettisemmaksi ja avaa siltoja vastuulliseen ympäristökansaisuuteen. Osallisuuden kokemus voimistuu! Samalla löytyy kaivattua vastapainoa teknologian kautta tapahtuvalle toisella tavalla haastavalle ja antoisalle opiskelulle. Teknologian tulee olla väline kokemukseen ja osallisuuteen perustuvassa oppimisessa, joka on elinikäistä. Luonnon ja sen tarjoamien itseisarvoisten elämän edellytysten todellisuus on se johon teknologian välineellä luodaan uusia mahdollisuuksia, entisiä vähentämättä.”

Luonto- ja ympäristökoulujen käyttö sai myös osakseen paljon huomiota. Kommentoijien mukaan ne tarjoavat elämyksellistä ja tutkivaa opetusta, joka vahvis-

taa oppilaiden luontosuhdetta ja kestävän elämäntavan omaksumista. Myös puutarha oppimisympäristönä mainittiin muutamissa kommentteissa, sillä sitä pidettiin erinomaisena tapana lähentää oppilaiden luontosuhdetta ja syventää oppimiskokemusta. Museoiden ja muiden kulttuuriympäristöjen muistutettiin olevan omiaan paitsi tutustumisessa lähiympäristön historiaan, taiteeseen ja kulttuuriperintöön myös tukien lasten identiteetin kehitystä ja erilaisuuden kunnioitusta. Oman kulttuuriperinnön tunteminen ja historiallisen perspektiivin ymmärtäminen avaa mahdollisuuden muiden kulttuurien kunnioittamiselle.

5.2.2 Yritykset

Yrittäjyyskasvatus ja yritykset yhteistyötahona keräsi myös runsaasti kommentteja. Yrittäjyyttä ja muita työelämävalmiuksia pidettiin erittäin tärkeinä Suomen tulevaisuuden kannalta. Vahva ja kilpailukykyinen yritystoiminta on menestyksellään ja hyvinvoivan valtiontalouden edellytys (Opetusministeriö 2009, 12). Yrittäjyys, yrittäjämäinen ajattelutapa ja siihen liittyvä vastuullisuuden ottaminen nähtiin keskeisinä tulevaisuuden taitona ja se on myös yksi Euroopan unionin asettamista elinikäisen oppimisen avaintaidoista (European Commission 2007, 11).

Yhteistyö elinkeinoelämän osaajien kanssa ja yrittäjämäisten toimintatapojen sisällyttäminen koulun pedagogiikkaan nähtiin kommentteissa keskeisinä yrittäjyyskasvatuksen keinoina. Yhteistyö lähiseudun elinkeinoelämän toimijoiden kanssa ”--on todettu olevan hedelmällistä oppilaiden yhteiskuntaan kiinnittymisen kannalta”. Opetusministeriön (2009, 19) Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat -raportin mukaan koulujen ja yritysten yhteistyön tulisi muotoutua mm. opintovierailuista, yrittäjien vierailuista kouluissa, erilaisista tapahtumista ja projekteista. Lisäksi työelämään tutustumisjakson (TET) tulisi olla hyvin suunniteltu ja opilaskunnan työstä voidaan muokata yrittäjämäistä vertaistoimintaa. Osallistumisen tasot tulisivat olla paikallinen, valtakunnallinen, eurooppalainen ja globaali. (Opetusministeriö 2009, 19-20.) Yrittäjyyskasvatuksen tulisi siis olla hyvin moniulotteista ja tulla normaaliksi osaksi koulua.

Kommenteissa yrittäjyyskasvatukselle vaadittiin lisäksi omaa lukua opetussuunnitelmaan Tulevaisuuden edellyttämä laaja-alainen osaaminen -luvun alle. Tätä perusteltiin sillä, että ”--yritteliäisyys ja työelämätaidot ovat osa tämän päivän nuoren elämänhallintaa ja ne liittyvät kiinteästi toisiinsa”. Lisäksi yrittäjyyskasvatuksen oman luvun uskottiin osoittavan sen tärkeyden nykymaailmassa paremmin.

Yrittäjyyskasvatuksen toteuttamiseksi koulussa toivottiin ”--yrittäjämäistä asennetta, vastuullisten tehtävien antamista ja jatkuvuutta työskentelyyn”. Yrittäjyyskasvatuksen vahvistamiseksi kommentoijat ehdottivat mm. DIY – Do It Yourself -oppitunteja, joissa oppilaat saisivat tehdä mieleisiään projekteja tai harjoittaa yritysmäistä toimintaa aikuisten opastamina. Tätä perusteltiin sillä, että projektityöskentelyssä yhdistyy kokonaisvaltaisesti monien laaja-alaisten työelämävalmiuksien, kuten yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen sekä suunnittelutaitojen harjoittelu. Huomautettiin kuitenkin, että tuntijakoon tulisi tällöin liittää oma tunti näille projekteille. Yrittäjyyskasvatuksen parantamiseksi ehdotettiin myös koulujenvälisiä kilpailuja niin kansallisesti kuin kansainvälisesti sekä ”yrityspäiviä”, joilla pyrittäisiin motivoimaan lapsia kokeilemaan ja luomaan uutta.

Myös opettajien tietämättömyys yrittäjyyskasvatuksen toteuttamisen tavoista nostettiin esiin. Huomautettiin, että usein järjestöt ovat perehtyneet yrittäjyyskasvatukseen jopa paremmin kuin opettajat. Yhdessä kommentissa ehdotettiin opettajille pakollista TET-jaksoa, ”--jotta ymmärtäisivät paremmin esim. elinkeinon elämän muuttuvia tarpeita”. Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat -raportissa (Opetusministeriö 2009, 20) perusopetuksen yrittäjyyskasvatuksen painoalueissa mainittiin myös opettajien täydennyskoulutus sekä opettajien työelämäyhteysien vahvistaminen. Tästä päätellen parannettavaa opettajien yrityssektorin tuntemisessa selkeästi on. Lisäksi kommenteissa mainittiin esimerkiksi Helsingin Yrittäjien yrittäjyyskasvatushanke, YES-Metropoli, joka antaa konkreettista apua ja tukea opetustyöhön yrittäjyydestä.

5.2.3 Kerhot

Kommentoijat kokivat myös kerhot tärkeiksi oppimis- ja toimintaympäristöiksi lapsille. Kommentoijien mukaan ne tuovat lapsille kokonaisvaltaista hyvinvointia, rikastuttavat koulun toimintakulttuuria sekä tarjoavat lapsille harrastusmahdollisuuksia ja osallisuutta. Todettiin, että kerhoissa ”--parhaimmillaan jo toteutuu se, mitä oppimisympäristökirjauksilla haetaan koko kouluun”. Järvisen (2009, 14-15) mukaan kerhoille oppimisympäristöinä on tyypillistä niiden vapaaehtoisuus, sitoutumattomuus paikkaan sekä lasten osallisuuden vahvistaminen ottamalla heidät mukaan kerhojen sisällölliseen suunnitteluun. Se luo aidon vuorovaikutuksen oppijan ja opittavan asian välille, sillä harvassa kokkikerhossa opiskellaan esimerkiksi mausteiden ja ruoka-aineiden nimiä teoreettisesti paperilta. Kerhoissa ei ole mitattavia oppimistavoitteita, vaan ryhmän kesken luodut käytännölliset päämäärät, joiden saavuttamista ohjaaja ohjaa ja tukee. Tämä puolestaan kehittää lasten ongelmanratkaisutaitoja, ryhmän yhteistä päätöksentekoa sekä myös itsenäisen tiedonhaun taitoja samalla, kun opettajan rooli tiedon jakajana on muuttunut tiedonhankinnan ja päämäärien saavuttamisen ohjaajaksi. (Järvinen 2009, 14-15.) Nämä kerhotyöskentelyn lähtökohdat ovat samoilla linjoilla uuteen opetussuunnitelmaan haettujen muutosten kanssa, joita esittelin kappaleessa 3.1.

5.2.4 Kansalaisjärjestöt

Kansalaisjärjestöjen nähtiin tuovan kouluihin erityisosaamista, joka monipuolistaa koulun opetusta. Ne tuovat viimeisintä tietoa niin Suomessa kuin maailmalakin tapahtuvista ajankohtaisista asioista ”-- joiden osalta oppikirjat usein seuraavat perässä”. Lisäksi kansalaisjärjestöt käyttävät usein laadukkaita opetusmateriaaleja ja toiminnallisia menetelmiä kouluvierailuillaan, jotka ”-- mahdollistavat syventymisen paitsi käsiteltävään aiheeseen myös kansalaistointintaan”. Kansalaisjärjestöt tarjoavat kouluille ja oppilaille suoran linkin yhteiskuntaan, vaikuttamiseen ja aktiiviseen kansalaisuuteen. Uuden opetussuunnitelman tulisikin vastata tähän varmistamalla osallistumisen ja vaikuttamisen

mahdollisuudet kansalaisyhteiskunnan toimintaan jo kouluaikana (Halinen 2012b, 13).

5.2.5 Opettajan rooli oppimisympäristöissä

Oppimisympäristöihin liittyvää keskustelua heräsi myös opettajan roolista niissä. Keskustelu syntyi lauseesta ”Oppilas oppii erilaisissa oppimisympäristöissä vuorovaikutuksessa vertaisryhmän, opettajien, koulunyhteisön jäsenten, koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden ja eri yhteisöjen kanssa.” (OPH 2012, 22) ja tämän myötä erityisesti siitä, pitäisikö vertaisryhmä mainita ennen opettajia ja mikä on opettajan rooli oppilaan oppimisen edistäjänä. Suurimassa osassa aiheeseen liittyviä kommentteja, opettaja nähtiin ”oppimisympäristöjen järjestelijänä”, ”oppimisen mahdollistajana”, ”fasilitaattorina” ja ”pedagogisena asiantuntijana”. Opettajan roolin nähdäänkin nyt kirkkaasti siirtyvän perinteiseen frontaaliopetukseen tukeutuvasta tiedonsiirtäjästä oppimisen ohjaajaksi ja mahdollistajaksi, joka luo ja hyödyntää monipuolisia oppimisympäristöjä ja käyttää erilaisia oppilaskeskeisiä toimintatapoja. Tällöin opettajan rooli vaihtuu luennoitsijasta oppimisen ohjaajaksi, jonka työ on ”--vain tarvittaessa ohjata oppimista haluttujen sisältöjen suuntaan, ei olla vetämässä sitä”. Opettajan ammattitaito kiteytyykin kykyyn perustellusti valita oikeanlainen oppimisympäristö, työtavat ja materiaalit kunkin asian opettamiselle kullekin ryhmälle ja ohjata oppimista oikeaan suuntaan. Myös Vitikan (2009, 273) mukaan keskeistä on tällöin miettiä, millaiset oppimisympäristöt ja opetusjärjestelyt parhaiten vastaavat opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttamiseen (Vitikka 2009, 273). Kumpulainen ja muut (2010, 84) toteavat, että opettajan tulevaisuuden toimenkuvaan kuuluu avautuvan ja monipuolisen pedagoginen johtaminen, jonka työvälineenä opetussuunnitelma toimii (Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala 2010, 84).

Oppilas ja vertaisryhmä nähdään useissa kommentteissa aktiivisina ja erittäin tärkeinä toimijoina yhteistoiminnallisissa oppimisprosesseissa, opettajan toimissa ”oppimisen ohjaajana”. Tämä näkökulma sai osakseen jonkin verran kritiikkiä, sillä nähtiin, että yhteistoiminnallinen oppiminen ei kanna hedelmää, jos oppilas ei itse ota vastuuta oppimisestaan ja ole aktiivinen toimija. Kommenteis-

sa huomautettiin, että monille peruskouluiässä oleville oppilaille itseohjautuvuus ja vastuunotto on haastavaa. Tämä puolestaan estää monipuolisten yhteistoiminnallisten työtapojen harjoittamista koulussa:

”Oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen on ehkä tärkein tavoiteperuskoulutuksessa. Oppilaan täytyy oppia kantamaan vastuuta omasta oppimisestaan ja elämästään. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja monet muut työtavat tukevat tätä asiaa, mutta ovat varsin toimimattomia työtapoja mikäli oppilas ei kanna vastuuta omasta oppimisestaan.”

Näin ollen osa kommentoijista oli epäileväisiä opettajan roolista ”oppimisen ohjaajana” tai ”fasilitaattorina” ja aktiivisemmasta yhteistoiminnallisten työtapojen käytöstä koulussa. Nähtiinkin, että ”--Perusteissa kuvattu opettajan toimiminen enemmänkin ohjaajana on tervetullut, joskin vaativa, muutos opetuskulttuuriimme.” Opettajan roolimutokseen liittyvät ajattelun ja työtapojen muutokset koettiin haastavina ja käytännön toteutusta epäiltiin johtuen lähinnä oppilaiden kyvyttömyydestä ottaa vastuusta oppimisestaan.

Yleinen suuntaus tuntuu kommenteissakin kuitenkin olevan opettajajohtoisuudesta ja ”opettaja asiantuntijana” -ajatuksesta oppilaskeskeisyyteen, vuorovaikutuksellisuuteen ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Yhteistoiminnallista oppimista, jaetun asiantuntijuuden ideaa ja vertaisoppimista toivottiin korostettavan vielä enemmän luonnoksessa. Myös ajatus opettajasta vertaisoppijana tuotiin esille, koska ”--nykyinen huima vauhti joillakin osa-alueilla (esim. IT) pakottaa kasvattajan ottamaan vertaisoppijan roolin, jolloin hän välittää myös nykyaikaista tiedonkäsitystä”. Korostettiin myös sitä, että oppiminen on koko kouluyhteisön päivittäistä yhteistoiminnallista toimintaa, joka ”--tulisi nähdä oppilaiden, koulun henkilökunnan ja huoltajien yhteisenä prosessina, jossa vuorovaikutus, dialogia ja kohtaaminen ovat keskiössä.” Myös opetuskäsityksestä oppimiskäsityksen rinnalle toivottiin omaa kappalettaan, sillä sen koettiin täydentävän ja vahventavan myös oppimiskäsitys -kappaleen sanomaa.

5.3 Suomalaisen kulttuuriperinnön ja uskonnon opetuksen asema koulussa

Suomalaisen kulttuuriperintöön ja uskonnon opetuksen asemaan liittyvä keskustelu sai aikaan kolmanneksi eniten keskustelua (159 kpl kommentteja). Aihe vaikutti olevan monille henkilökohtaisesti tärkeä ja keskustelu olikin kiihkeää ja mielipiteet vahvoja. Kristillisen arvoperustan ja kulttuuriperinnön mainitsemisen puuttuminen perusteluonnoksesta sai aikaan väittelyä siitä, pitäisikö kristillinen arvoperusta mainita uudessa opetussuunnitelmassa vai ei. Myös keskustelu uskonnon opetuksen tunnustuksettomuudesta oli vahvasti pinnalla. Keskustelu siirtyi myös seurakuntien rooliin koulun yhteistyötahona edellä mainittujen asioiden näkökulmasta. Erittelen seuraavassa tarkemmin tähän teemaan sisältyvät alateemat, jotka ovat tunnustuksettomuus uskonnon opetuksessa ja seurakunta yhteistyötahona, kristillinen kulttuuriperintö sekä kulttuuri-identiteetti.

5.3.1 Tunnustuksettomuus uskonnon opetuksessa ja seurakunta yhteistyötahona

Tunnustuksettomuuden periaatteen noudattamista pidettiin erittäin tärkeänä niin nykyisessä kuin tulevaisuudenkin koulussa. Uskonnon opetuksesta toivottiin enemmän eri uskontoja tasapuolisesti esittelevää ainetta ja ehdotettiin sen mahdollista korvaamista elämänkatsomustiedolla, ”--jonka osa-alueena eri uskontoja ja uskonottomuutta esitettäisiin niin, ettei kumpikaan olisi toista ”parempi” tai ”hyväksyttävämpi” vaihtoehto.” Tärkeänä pidettiin uskonnon tieteenalan käsitteiden opettamista, laaja-alaista katsomuksellista sivistystä ja eri uskontokuntiin perehtymistä. Tämä turvaisi uskonnon opetuksen tunnustuksettomuuden. Myös uskonnon tai uskontotiedon opetuksen poistamista koulusta ehdotettiin. Tätä perusteltiin sillä, että jo uskonnon opetuksen läsnäolo rikkoo tunnustuksettomuuden periaatetta sillä, että ”--uskonnonopetus ei kunnioita oppilaan mahdollista kehittyvää ateistista ja sekularistista identiteettiä”.

Ristiriitaisia näkemyksiä oli paljon perusteluonnoksen lauseesta ”Oppiaineiden opetus on puoluepoliittisesti sitoutumatonta ja uskonnollisesti tunnustuksetonta” (OPH 2012, 6) ja siitä, onko tämä uskonnollinen tunnustuksettomuus toteutunut kouluissa. Lauseeseen pyydettiin tarkennusta, mahdollisesti kokonaista kappaletta, sekä lisäystä koulun kaiken toiminnan riippumattomuudesta puoluepoliittisista ja uskonnoista. Katsomusopetuksen perustaksi vaadittiin muutamissa kommentteissa tieteellistä tietoa, kuten valtioneuvoston asetuksessa (422/2012, luku 2, 3 §) todetaan. Vastalauseena muutamissa kommentteissa nähtiin, ettei minkään uskonnon opetus voi olla tunnustuksetonta tai perustua tieteelliseen tietoon, koska uskonnot useimmiten perustuvat tunnustuksiin.

Seurakunnan rooli koulun yhteistyötahona herätti myös keskustelua. Yhtäältä todettiin, että vaikka tunnustuksettomuus otettiin käyttöön jo viime opetus suunnitelmauudistuksessa, ei se ole toteutunut vieläkään kaikissa kouluissa, sillä esimerkiksi tyypillisesti kouluissa harjoitettu yhteistyö evankelis-luterilaisen kirkon kanssa päivänavausten ja kirkossa vietettyjen juhlapäivien muodossa rikkoo joidenkin kommentoijien mielestä tunnustuksettomuuden periaatetta. Monissa kommentteissa painottuikin vahva tunnustuksettomuuden puolustusviesti:

”Koulun yhteistyö kaikkien ulkopuolisten tahojen kanssa on oltava puoluepoliittisesti sitoutumatonta, uskonnollisesti tunnustuksetonta eikä saa sisältää mainontaa eikä markkinointia.”

Lisäksi päivänavaustenpitäjien kirjoa voisi kommenttien perusteella monimuotoistaa. Ehdotettiin, että kouluissa pidettäviä päivänavauksia voisivat pitää myös eri kansalaisjärjestöjen ja kuntien edustajat. Toisaalta taas evankelis-luterilaista seurakuntaa pidettiin yhteistyötahona muiden rinnalla ja osana kulttuuriamme, sillä ”--uskonnonopetus ja erilaiset yhteistyötahojen vierailut opettavat suvaitsevaisuuteen ja kasvattavat meitä kaikkia kulttuurillisesti”. Todettiin, että ”--luonteva yhteistyö eri katsomusten ja perinteiden edustajien välillä edistää oppijan kasvua uskonto- ja kulttuurisensitiiviseen kanssakäymiseen, jolle on yhä kasvavaa tilausta nyky-yhteiskunnassa”. Oman ja muiden katsomusperinteiden tunteminen nähdään siis yhtenä tärkeänä taitona globalisoituvassa maailmassa. Yhdessä kommentissa todettiin myös, ettei erilaisia kaupallisia, poliittisia ja uskonnollisia yhteistyötahoja kannattaisi jättää pois niiden yhteiskunnallisen mer-

kittävyuden takia, vaan ”--opetella tunnistamaan, mitä ne edustavat ja pohtia, miten itse niihin suhtautuu”.

5.3.2 Kristillisen kulttuuriperinnön asema arvoperustassa

Kristillisen kulttuuriperinnön ja arvoperustan maininnan puuttuminen perusteluonnoksesta oli toinen paljon arvokeskustelua nostanut aihe, joka liittyy läheisesti tunnustuksettomuuteen. Monissa kommentteissa vedottiin Valtioneuvoston asetukseen 422/2012 (luku 2, §2), johon opetussuunnitelman perusteiden pitäisi perustua, ja ihmeteltiin 'kristillisyyss' -sanon poissaoloa. Koettiin, että kristillisyydestä nousseen länsimaisen sivistyksen ja perinteen maininnan poissaolo vähättelee juuriamme tai jopa hautaa ne sekä ”--nakertaa sivistyksemme perustaa”. Kristillisen arvoperinteen mainintaa puolustettiin vahvasti:

”Suomalaisina ja suomalaisen koulujärjestelmän kehittäjinä meillä ei ole perusteita häivyttää kulttuurimme juuria opetussuunnitelmasta. Olimmepa vakaumukseltamme kristittyjä tai eikristittyjä, tunnustammepa sen tai emme; ajattelumme historia pohjautuu kristillisiin arvoihin.”

Toisaalta muutamissa näkökulmissa pyrittiin yhdistämään opetuksen tunnustuksettomuus ja kristillinen kulttuuriperintö mahdollistamalla kouluihin kristillisen kalenterin mukaiset juhlat, joiden tarkoitus olisi tutustuttaa suomalaiseen kansanperinteeseen. Tätä perusteltiin sillä, että kun perusopetus perustuu suomalaiseen kulttuuriperintöön, tarkoittaa se samalla sen pohjautumista evankelis-luterilaiseen kulttuuriperintöön, mikä tulee ottaa huomioon kouluissa esimerkiksi yhteiskuntamme normien mukaisten uskonnollisten juhlien muodossa. Suurimassa osassa kouluja ollaankin todennäköisesti oltu tällä linjalla. Muutamissa kommentteissa huomautettiin kuitenkin, että elämäntietämystiedon opiskelijoille tulisi taata laadukasta, vaihtoehtoista opetusta esimerkiksi jumalanpalveluksen aikana.

Muutamit kommentoijat eivät nähneet ongelmaa kristillisen arvoperustan poistamisen suhteen perusteluonnoksesta, sillä he kokivat, että uskonnon merkitys maailmassa on muuttunut.

”Kristillinen arvoperusta ei voi olla koululaitoksen arvoperusta, eihän se silloin ole tasa-arvoista kun ei huomioida kaikkia uskontoja. Arvot tulee asettaa ilman uskonnon painoarvoa. Saadaksemme muutosta OPS:iin, tulee vanhoista ajatuksista osittain luopua ja antaa tilaa uusille tavoille.”

Paitsi opetussuunnitelmaan myös koko peruskoulujärjestelmään, sen arvoperustaan ja ajattelumalleihin vaaditaan tässä perusteellista muutosta sekä täyttä puolueettomuutta ja sitoutumattomuutta.

5.3.3 Kulttuuriperintö ja kulttuuri-identiteetti

Oman kulttuuriperinnön tuntemista, johon Suomen tapauksessa historiallisesti kuuluu kristillinen kulttuuriperintö, pidettiin myös merkittävänä niin oman kulttuuri-identiteetin kehittämisessä kuin muiden katsomusten ja kulttuurien ymmärtämisessä ja kunnioittamisessa. Oman kulttuuriperinnön tuntemista pidettiin myös tärkeänä juurettomuutta poistavana tekijänä, mikä luo kestävää ja pysyvää arvomaailmaa.

Perusteluonnoksessa todettiin, että suomalainen kulttuuriperintö on globalisoitumassa, mikä herättikin muutamia kommentteja suomalaisen kulttuuri-identiteetin säilyttämisen tärkeydestä monikulttuuristuvassa Suomessa. Osa kommentoijista koki huolta siitä, että lisääntyvä monikulttuurisuus muodostuisi ”-uhaksi kansallisen identiteettimme rakentamiselle ja välittämiselle jälkipolville”. Toisaalta huomautettiin, että kaikista luokista ei edes löydy eri kieliryhmiä, joten sinänsä edellä mainittu ”uhkakuva” liittyy vain suurkaupunkeihin.

Muutamissa kommentteissa mietittiin myös, miksi uskontoja ylipäättään opetetaan edelleen erillisille ryhmille. Kommentit pureutuivat lauseeseen ”Perusopetuksessa eri kulttuuri- ja kielitaustoista tulevat oppilaat kohtaavat toisensa sekä tutustuvat yhdessä erilaisiin tapoihin, yhteisöllisiin käytäntöihin ja katsomuksiin” (OPH 2012, 6). Tämän lauseen tavoite eli yhdessä oppiminen, eri katsomuksiin tutustuminen yhdessä eritaustoista tulevien oppilaiden kanssa ja kulttuurisivistyksellisen horisontin laajentaminen, ei kommentoijien mukaan toteudu, jos uskontoja opetetaan eri ryhmille erikseen. Kouluun toivottiin mahdollisuutta ”--tarkastella omia lähtökohta suhteessa toisenlaisiin taustoihin, kulttuureihin, kat-

somuksiin jne.” ja luoda näin positiivinen ja vuorovaikutteinen mahdollisuus tutustua eri katsomusperinteitä edustavien oppilaiden elämään kuuluviin juhlaperinteisiin ja tapoihin.

5.4 Kestävä kehitys ja maailmankansalaisuus

Globaalit haasteet, kestävä kehitys ja maailmankansalaisuus, nousivat aineiston neljänneksi suurimmaksi teemaksi (115 kpl kommentteja). Läpi aineiston tuli paljon kommentteja kestävä kehityksen tärkeyden huomioimisesta opetuksessa ja koulun toimintatavoissa. Maailmankansalaisuuden tavoitteet olivat kommentoijien mukaan jääneet pois perusteluonnoksesta.

5.4.1 Kestävä kehitys

Kestävä elämäntavan taitojen opetuksen velvoitetta opetussuunnitelmassa toivottiin vieläkin läpileikkavammaksi ja tekstin muotoilua tiukemmaksi, jotta koulut ottaisivat asian todesta. Kestävä kehitys tulisi näkyä vahvana päivittäin niin luokkahuoneessa kuin koulun arkikäytännöissä, toimintatavoissa, päätöksissä ja linjauksissa.

”Perusopetuksen pitää ylläpitää ja vahvistaa kestävä kehityksen arvoja. Niitä ovat elämän ja luonnon monimuotoisuuden arvostaminen ja kunnioittaminen, ihmisen ymmärtäminen osaksi luontoa ja ihmisen riippuvaisuus ekosysteemien elinvoimaisuudesta, ympäristövastuullisuus, sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja hyvinvointi, demokratia, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo, kohtuullisuus ja taloudellisuus sekä globaali, kansallinen ja ylisukupolvinen oikeudenmukaisuus. Kestävä kehityksen toimintatapojen pitää olla koulun arkipäivää.”

Tulevan opetussuunnitelman toivottiin edellyttävän kouluilta jokinlaista kestävä kehityksen ohjelmaa ja sertifikaattia kestävä kehityksen mukaisesta toiminnastaan. Tällaisia ovat esimerkiksi kommenteissa esitetyt Vihreä lippu tai Oppilaitosten kestävä kehityksen sertifikaatti. Kestävä kehityksen ohjelma tuo kouluille osallisuuden ja vaikuttamisen tunnetta kestävä kehityksen arvojen edistämässä ja elinympäristön suojelemisessa, sillä se sisältää vuosittain vaihtu-

vat tavoitteet liittyen johonkin kestävän kehityksen osa-alueeseen. Näiden tavoitteiden suunnitteluun, toteuttamiseen, arviointiin ja kehittämiseen osallistuvat kaikki oppilaat ja koulun henkilökunta. Kestävän kehityksen ohjelman nähtiin antavan ”--aitoja kokemuksia nykykäytäntöjen ympäristö- ja hyvinvointivaikutusten arvioinnista sekä mahdollisuuksista muuttaa niitä yhdessä kestävämmiksi.”

Myös kansallisen kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaoston strategiasta (Kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen ja koulutuksen strategia ja sen toimeenpanosuunnitelma vuosille 2006-2014) muistutettiin useissa kommentteissa ja sen linjauksia toivottiin myös tulevaan opetussuunnitelmaan. Strategian yksi keskeinen tavoite on mm. saada kaikkiin kouluihin oma kestävän kehityksen ohjelma vuoteen 2010 mennessä ja 15%:lle kouluista ulkoinen tunnus tai sertifikaatti vuoteen 2014 mennessä.

Kommenteissa tuli myös paljon konkreettisia, kappale- ja lausekohtaisia muutosehdotuksia. Uudelleenmuotoiluissa korostui vielä syvemmin kestävän elämäntavan huomioiminen opetuksessa. Esimerkiksi lause perusteluonnoksen kappaleessa Tulevaisuuden edellyttämä laaja-alainen osaaminen sai muotoilu ehdotuksia:

”Kohtaan: ”Olennaista on oppia noudattamaan kestävän elämäntavan käytäntöjä ja ymmärtämään niiden perustelut sekä edistämään kestävää kehitystä samanaikaisesti sen eri ulottuvuuksilla.” ehdottaisin muokkausta. Olennaista ei ole ainoastaan oppia noudattamaan kestävän elämäntavan käytäntöjä, vaan myös luomaan uusia käytäntöjä sekä arvioimaan vallalla olevia toimintatapoja kestävän kehityksen näkökulmasta.”

Kestävän kehityksen puitteissa syntyi myös keskustelua perusteluonnoksen luvusta 3 (Perusopetuksen tehtävä), jossa määriteltiin inhimillistä pääomaa ja erityisesti lauseesta ”Inhimillinen pääoma koostuu yksittäisten ihmisten osaamisesta, joka edistää yksilöllistä ja yhteiskunnallista hyvinvointia.” (OPH 2012, 8). Kommenteissa toivottiin luonnokseen lisäystä siitä, että inhimillinen pääoma koostuu ”--yksittäisten ihmisten osaamisesta, joka edistää ekologiset reunaehdot huomioivaa yksilöllistä ja yhteiskunnallista hyvinvointia.” Myös ehdotus siitä, että inhimillinen pääoma edistää myös ympäristön hyvinvointia sai kannatusta. Näissä kommenteissa toivottiin siis ekologisen näkökulman vahvistamista.

Tulevaisuuden edellyttämä laaja-alainen osaaminen -alalukuun toivottiin lisää painotusta ympäristövastuullisuuteen kasvattamiseen. Lausetta ”Perusopetuksessa vahvistetaan oppilaan kiinnostusta yhteisiä ja yhteiskunnallisia asioita kohtaan sekä toimimaan demokraattisen yhteiskunnan jäsenenä.” (OPH 2012, 15) toivottiin muokattavaksi muotoon: ”Perusopetuksessa vahvistetaan oppilaan kiinnostusta yhteisiä, yhteiskunnallisia ja ympäristön muutokseen liittyviä asioita kohtaan sekä toimimaan demokraattisen yhteiskunnan jäsenenä.” Ympäristön ja kestävän kehityksen tiukempi huomioonottaminen perusteluonnoksen tekstin muotoilussa oli siis paljon esillä. Myös ympäristötietoisuuteen kasvattaminen ja ympäristökansalaisuus, johon liittyy ympäristönäkökulman lisäksi aktiivisen kansalaisen taitoja, tulivat esille.

5.4.2 Maailmankansalaisuus

Keskustelua herätti myös kestävän kehityksen painottuminen vain ekologiseen näkökulmaan perusteluonnoksessa. Monien kommentoijien mielestä kuitenkin ”-kestävän kehityksen kaikkien osa-alueiden – ekologisen, taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen – tulisi näkyä tasapuolisesti”. Kulttuuri liittyy UNESCO:n hyväksymän laajan määritelmän mukaan kaikkeen inhimilliseen toimintaan määrittäen yksilöiden ja yhteisöjen identiteettiä, arvojärjestelmiä ja perinteitä (Homström & Anttalainen 2009, 43). Lisäksi todettiin, että ”--Globaalin oikeudenmukaisuuden ajatus olisi syytä kirjata arvoperustaan eksplisiittisemmin esimerkiksi maailmankansalaisuuden käsitteen kautta.” Globaalihallinnan rakenteet, Suomen kansainvälinen toimintaympäristö (esim. EU ja YK) sekä globaalin toimijuuden, vastuun ja oikeudenmukaisuuden näkökulmat puuttuvat perusteluonnoksesta. Painotettua ympäristönäkökulmaa kiiteltiin paljon, mutta toivottiin myös maailmankansalaisuuden ulottuvuutta erityisesti Tulevaisuuden edellyttämän laaja-alaisen osaamisen kappaleeseen:

”Kappaleesta puuttuu globaalin toimijuuden ja vastuullisuuden ulottuvuus, joka linkittyy kiinteästi kaikkeen yhteiskunnalliseen osallistumiseen ja vaikuttamiseen. Toivomme mukaan ajatusta maailmankansalaisuuteen kasvamisesta. Perusopetuksen on tarjottava riittävästi tietoa maailmanpolitiikan keskeisistä toimijoista, globaalihallinnan rakenteista sekä maailmanlaajuisista yhteiskunnallisista kysymyksistä ja haasteista. Opetuksen on oltava ratkaisulähtöistä ja kannustettava oppilaita vastuun ottamiseen ja vaikuttamiseen.”

Myös YK:n yleismaailmallinen ihmisoikeusjulistus ja YK:n keskeiset ihmisoikeussopimukset tulisi kommentoijien mielestä olla mainittuna perusteluonnoksessa, sillä ”--ihmisoikeuksien ja lapsen oikeuksien toteuttaminen paitsi opetuksessa myös koko koulukulttuurissa edellyttää, että lapset ja nuoret tuntevat omat oikeutensa ja osaavat kunnioittaa myös muiden oikeuksia”.

6 Johtopäätökset

Palauteprosessissa herännyt keskustelu käsitteli monipuolisesti kasvatuksen ja koulutuksen yhteiskunnallisesti tärkeitä osa-alueita ja teemoja. Tutkimuksen tulokset kuvastavatkin niitä teemoja ja arvoja, joita suomalaisessa yhteiskunnassa pidetään tärkeänä juuri nyt. Tulosten mukaan opetussuunnitelman perusteet nähdään kansallisena, yhteiskunnallisena ja kulttuurisena konstruktiona. Suurimmaksi osaksi kommentit kuvasivat niitä arvoja, periaatteita ja näkökulmia, joita kukin kommentoija omakohtaisesti toivoi suomalaiseen peruskouluun sitä kehitettäessä. Vastaajat toivoivat myös selkeitä linjauksia ja konkretiaa tulevaan opetussuunnitelmaan. Tulokset osoittavat, että verkossa käyty keskustelu käsitteli kuitenkin enemmän peruskoulun tilaa, koulun sivistystehtävää sekä kommentoijien arvostuksia ja arvoja kuin opetussuunnitelmaa sinänsä.

Yhteiskunnalliset arvot vaikuttavat siihen, mitä kulttuuriperinnön näkökohtia pidetään tärkeinä siirtää jälkipolville ja sisällyttää opetussuunnitelmaan (Saylor ja muut 1981, 137). Myös yksimielisyys keskeisten arvojen valinnassa opetussuunnitelmaa laadittaessa on vaikea saavuttaa (Saylor ja muut 1981, 137), kuten myös tämän tutkielman tutkimustuloksista näkyy: Esimerkiksi 'kristillisyyssan' poissaolo opetussuunnitelman yleisistä linjauksista herätti paljon keskustelua kristillisen kulttuuriperinnön asemasta opetussuunnitelman arvoperustassa. Opetussuunnitelman laatijoiden tulisikin ottaa huomioon yhteiskunnassa sillä hetkellä tärkeinä pidetyt arvot (Saylor 1981, 137), sillä toimiminen vallitsevien arvojen mukaisesti ehkäisee ongelmien syntymistä (Kansanen 1990, 99). Tämä

kiteyttää myös tämän tutkielman yhden tarkoituksperän: On tärkeää, että Opetushallitus ottaa vakavasti internetissä annetun palautteen, sillä se kuvastaa sitä arvomaailmaa, joka juuri nyt on ihmisille tärkeää.

Palautteen antajien arvot ja arvostukset konkretisoituivat neljässä pääteemassa, jotka olivat

- Yhdenvertaisuus & tasa-arvo
- Autenttiset oppimisympäristöt & yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa
- Suomalaisen kulttuuriperinnön & uskonnon opetuksen asema koulussa
- Kestävä kehitys & maailmankansalaisuus. (ks. luku 5)

Pohdin seuraavaksi neljää pääteemaa yhteiskunnallisessa valossa ja liittäen niihin teoriaa. Teorian liittäminen päätuloksiin pohdintaluvussa on nähdäkseni perusteltua, koska analyysin ollessa aineistolähtöinen, en tutkimuksen teoriataustaa tehdessä voinut tietää, mitä aiheet aineistossa ovat keskeisiä. Nostan pohdintaan kunkin yläteeman ja muutamia niiden sisältämiä alateemoja, jotka olivat omasta näkökulmastani erityisen mielenkiintoisia.

Aineistosta nousseena tärkeimpänä teemana nousi **tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden periaate** hyvin moninaisissa yhteyksissä, mikä kertoo aiheen moniulotteisuudesta. Opetussuunnitelmalla nähtiin olevan keskeinen vaikutus tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen. Suomalaisen koulutusjärjestelmän keskeisenä ohjaavana periaatteena on ollut koulutuksellisen tasa-arvon varmistaminen (Vitikka 2009, 68-69; Lehtisalo & Raivola 1992, 59; Jauhiainen, Rinne & Tähtinen 2001, 11; Rinne 2001, 96; Nyyssölä & Vitikka 2013, 13) ja siinä valtakunnallisella opetussuunnitelmalla on ollut keskeinen rooli (Vitikka 2009, 68-69). Kommenteissa tulikin ilmi vastakkaisia näkemyksiä tasa-arvon määrittelystä. Lehtisalon ja Raivolan (1992, 70) mukaan yleinen virhetulkinta on pitää tasa-arvoa samanlaisuutena. Koulutusjärjestelmää on syytetty, kuten tuloksissa huomattiin, tasapäistämisestä. Lehtisalon ja Raivolan (1992, 59) mukaan koulutuksellisen tasa-arvon käsitteellä on usein tarkoitettu koulutustarjonnan ja -mahdollisuuksien tasa-arvoa, vaikka käsite on yhteiskuntafilosofinen ja näin ollen paljon laajempi. Koulutuksellisen tasa-arvon määritelmä on keskeinen myös

opetussuunnitelmatyölle, sillä se muodostaa lähtökohdan demokraattisen koulutusjärjestelmän rakentamiselle ja käytännön koulutuspolitiikalle. (Lehtisalo & Raivola 1992, 59.) Malisen (1977, 77) mukaan koulutuksellinen tasa-arvo viittaa joko koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoon eli mahdollisuuteen edetä valitsemallaan koulutussektorilla asuinpaikasta ja kodin varallisuudesta riippumatta omien edellytystensä mukaisesti tai koulutustuotosten tasa-arvoon, kuten esimerkiksi peruskoulutodistuksen saaneiden jatko-opintokelpoisuuteen (Malinen 1977, 77). Nyssölän ja Vitikan (2013, 14) mukaan tasa-arvoinen koulutusmahdollisuus tarkoittaa tasa-arvoista mahdollisuutta kehittää itseään, kykyjään ja persoonallisuuttaan (Nyssölä & Vitikka 2013, 14). Käsitteen monitulkintaisuudesta ja keskeisestä asemasta johtuen olisi hyvä, jos käsite määriteltäisiin selkeästi myös tulevassa opetussuunnitelmassa. Keskeistä olisi asettaa koulutukselle korkeat tasa-arvovaatimukset ja nähdä yhteydet heikkojen oppimistulosten ja sosiaalisten ongelmien välillä (Sarjala 2008, 167). Esimerkiksi sosiaalisen aseman ja koulutuksen periytyvyys on pysyvä ongelma Suomessa ja estää koulutuksellisen tasa-arvon periaatteen toteutumista Suomessa.

Tasa-arvo näkyi myös vaatimuksissa lahjakkaiden oppilaiden oikeudesta kohdata oppimishaasteita ja saada tasoaan vastaavaa opetusta. Mielenkiintoista eriyttämistä käsittelevissä kommentteissa oli, että kommentit keskittyivät lähes yksinomaan lahjakkaiden oppilaiden oikeuksiin. Eriyttämisen toisessa päässä olevien, erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden, oikeudet jäivät siis lähes täysin huomiotta. Keskustelu tasoryhmistä ratkaisuna eriyttämisen vaikeuteen oli yllättävä. Sitä perusteltiin mm. sillä, että jokainen saisi tasolleen sopivaa opetusta eivätkä eritasoiset oppilaat herättäisi yhtä paljon huomiota kuin suuressa ryhmässä. Nähdäkseni tasoryhmät kuitenkin leimaavat oppilaat erittäin selvästi. Siksi tasoryhmien sijaan tulisi kiinnittää huomioita opettajien pedagogisten taitojen kehittämiseen ja täydennyskoulutukseen eriyttämisen saralla. Täytyy myös huomioida, että oppilaat oppivat jatkuvasti myös toisiltaan, joten tasoryhmien sijasta hedelmällistä voisi myös olla oppilaiden vertaisoppimisen mahdollistaminen paremmin.

Tieto- ja viestintätekniikan laajempi ja aktiivisempi käyttäminen kouluissa sai laajaa kannatusta. Kommenteissa ehdotettiin myös tieto- ja viestintätekniikan

muuttamista omaksi oppiaineekseen, sillä kuten kommenteissakin tuli ilmi, tieto- ja viestintäteknikan opetusta ei ole vastuutettu kenellekään eikä ole takeita siitä, missä määrin sitä lopulta toteutetaan. Se riippuu kunnan resursseista, koulun välineistä, opettajien täydennyskoulutuksesta ja opettajien itsensä motivoimisesta asiaan. Tieto- ja viestintäteknikka voidaan kuitenkin nähdä myös välineenä ennemmin kuin omana oppiaineenaan, sillä sitähan se arkielämässään on.

Tieto- ja viestintäteknikan integroinnin ongelmat nostettiin kommenteissa esiin. Vaadittiin laitteita, tiloja ja opettajien täydennyskoulutusta, mutta tätä kaikkea varjostavat resurssikysymykset kunnissa. Kuntien erilaiset taloudelliset tilanteet tekevät tästä asiasta tasa-arvokysymyksen. Varakkaimmilla kunnilla on varaa ostaa monipuolisia tieto- ja viestintäteknisiä laitteita ja panostaa opettajien täydennyskoulutukseen, mikä puolestaan antaa näiden kuntien koululaisille täysin eri lähtökohdat tieto- ja viestintäteknisten välineiden käyttöön kuin vähävaraisimpien kuntien koululaisille.

Laitekannan lisäksi kuntien välisiä eroja on myös tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön laajuudessa monien pedagogisten, asenteellisten ja laitteisiin liittyvien tekijöiden takia (OPH 2011, 2). Tämän vuoksi erityisesti opettajien täydennyskoulutusta olisi hyvä laajentaa. Lisäksi keskeistä olisi myös kehittää innovatiivisia TVT:n käyttöä tukevia pedagogisia malleja koko koulun toimintakulttuurin muuttamiseksi (OPH 2011, 2).

Autenttisten oppimisympäristöjen käyttö sekä yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa muodostuivat toiseksi pääteemaksi. Oppimisen kaikkiallisuus ja informaali oppiminen voidaan siis nähdä tulevaisuuden koulun keskeisenä lähtökohtana. Koulun ei nähdä rajoittuvan vain koulun seinien sisäpuolelle, vaan koko ympäröivän ympäristön ja sen erilaisten toimijoiden nähdään tarjoavan monipuolisia oppimisen mahdollisuuksia erilaisissa konteksteissa. Yllättävää oli, että monet kommentoijista näkivät luonnonympäristöt ja tieto- ja viestintäteknikkaa hyödyntävät ympäristöt toisilleen vaihtoehtoisina oppimisympäristöinä. Luontoa ja tieto- ja viestintäteknikkaa yhdistellään kuitenkin jo nyt esimerkiksi QR-koodeilla, joiden avulla älypuheliin voi napata tietoa ympäristös-

tä. Lisäksi älypuhelinta voi käyttää esimerkiksi taskulamppuna metsässä. Näkisin, että teknologia on väline, joka tukee, helpottaa ja monipuolistaa elämäämme vähentämättä ympäröivän luonnon tai kaupunkiympäristön arvoa ja tärkeyttä.

Oppimisen kaikkiallisuuden myötä keskeiseksi nousee myös informaalin oppimisen käsite. Informaali oppiminen viittaa oppimiseen, joka tapahtuu erilaisissa tilanteissa, jotka eivät tähtää oppimiseen, usein koulurakennuksen ulkopuolella. Informaali oppiminen on holistista (tietojen ja taitojen rinnakkaisuus oppimisprosessissa), kontekstuaalista, välineellistä, strukturoimatonta sekä toiminta- ja kokemuspohjaista. Siihen ei kuulu opetussuunnitelma, oppimistavoitteet tai arviointi. Informaalille oppimiselle on lisäksi keskeistä oppijan autonomia ja oppimistilanteen autenttisuus. Autenttisuus tarkoittaa toiminnan läheisyyttä arjen oppimisprosesseissa. (Krokfors, Kangas, Vitikka, Mylläri 2010, 67-69.)

Juuri oppimisympäristöjen autenttisuus nousi tutkimustulosten toisessa teemassa esille: Koulun yhteistyö ulkopuolisten tahojen, kuten yritysten, kerhojen ja kansalaisjärjestöjen kanssa, nähtiin erittäin tärkeänä. Krokforsin ja muiden (2010, 64) mukaan ottamalla koulussa huomioon informaalin oppimisen piirteet, tuetaan samalla lasten ja nuorten kokonaisvaltaista kehitystä, sillä oppilaan oppimisprosessi tulisi nähdä kokonaisuutena, eikä vain koulun seinien sisällä tapahtuvana oppimisena. Näin ollen formaali, koulussa tapahtuva oppiminen ja informaali, koulun ulkopuolella tapahtuva oppiminen, tulisikin nähdä toisiaan täydentävinä kokonaisuuksina antamalla oppimistilanteessa tilaa molemmille elementeille (Krokfors ja muut 2010, 64-65.) Tulevaisuuden koulussa formaali kasvatus linkittyikin avoimiin, non-formaaleihin ja informaaleihin oppimisen ympäristöihin ja opettajan tehtäväksi kiteytyy pedagogisen, moniammatillisen yhteistyön johtaminen huomioonottaen opetussuunnitelman, koulun kasvatustavoitteet ja sivistystehtävän (Kumpulainen ja muut 2010, 84).

Jotta autenttisia oppimisympäristöjä ja informaalia oppimista otettaisiin opetussuunnitelmassa paremmin huomioon, tulisi opetussuunnitelmassa keskittyä laajoihin teemoihin ongelmalähtöisesti. Tällaisia teemoja voivat olla esimerkiksi eettiset kysymykset, sosiaaliset ja poliittiset ongelmat, ajankohtaiset tapahtumat.

Tällöin oppiaineiden avulla jäsennetään ilmiötä ja oppiaineet ovat tiedon analyysin välineenä, eivät opiskelun kohteena. (Krokfors & Vitikka 2010, 237.) Opetussuunnitelman oppiainekohtaisessa luonnoksessa, joka oli kommentoitavana huhti-toukokuussa 2014, on nähdäkseni otettu aiempaa paremmin huomioon laajat teemat kehittämällä eheytyneet oppimiskokonaisuudet jokaiselle vuosiluokalle. Lisäksi ainekohtaisissa osioissa on yhdistetty laaja-alaiset osaamistavoitteet ja sisältöalueet ainekohtaisiin tavoitteisiin taulukoissa.

Kristillisen kulttuuriperinnön asema arvoperustana on perusteluonnoksen myötä heikentynyt ja siihen liittyvä keskustelu muodostikin aineiston kolmannen pääteeman. 'Kristillisyyden'-sanon poisjääminen opetuksen arvoperustasta kertoo kristinuskon yhteiskunnallisen aseman ja merkityksen muuttumisesta. Suomalaisessa nyky-yhteiskunnassa pyritään korostamaan uskonnonvapautta ja monikulttuurisuutta esimerkiksi EU:n ja maahanmuuton lisääntymisen vaikutusten myötä. Lisäksi eroamismäärät evankelis-luterilaisesta kirkosta ovat viime vuosikymmenenä nousseet jyrkästi. Näkisinkin, että 'kristillisyyden' -sanon poissaolo osoittaa, että koulua ei haluta sitouttaa näkyvästi mihinkään katsomukseen. Opetussuunnitelmatyön johtaja Irmeli Halinen ja muut (2013, 192) toteavatkin artikkelissaan, että "Perusopetus rakentuu monimuotoiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle, ja koulun tulee tulevaisuudessa olla entistä enemmän ja tietoisemmin eri kieli-, kulttuuri- ja katsomustaustaisten kohtaamispaikka". Koulun siis halutaan tulevaisuudessa olevan sekä kulttuurisesti että katsomuksellisesti monipuolinen, avoin yhteisö.

Tästä huolimatta suomalainen kulttuuriperintö arvoperustana voidaan ymmärtää tarkoittavan myös kristillistä kulttuuriperintöä, vaikkei kristillisyyttä ilmauksessa painotetakaan. Kristinuskolla, opetuksella ja sivistyksellä on pitkät historialliset sidokset Suomessa, sillä kirkko on tarjonnut kansanopetusta jo keskiajalta lähtien. Sittemmin kirkon asema auktoriteettina ja opetuksen tarjoajana on murtunut, mutta suomalaisen koulun ja opetuksen historiassa kristinuskolla ja kirkolla on ollut kiistaton asema. Kristillisen perinnön voidaan siis nähdä sisältyvän suomalaiseen kulttuuriperintöön, vaikkei sitä sanana enää mainitakaan arvoperustassa.

Kommenteissa tuli myös ilmi yhteiskunnallisesti ajankohtainen keskustelu siitä, miksi uskontoja opetetaan edelleen erillisille ryhmille. Esimerkiksi ”katsomustieto” nimellä pidettävä kaikille yhteinen maailman eri uskontojen ja uskonnottoisuuden opetus saattaisi olla erittäin hedelmällinen ratkaisu kansalaisten kasvattamiseen kansainvälisyyteen, avoimuuteen ja kunnioittamiseen muita kulttuureja ja katsomuksia kohtaan. Yhdessä opiskelu vähentäisi ennakkoluuloja ja mahdollistaisi eri maailmankatsomusten opiskelun autenttisesti vuorovaikutteisessa keskustelussa, kun eri uskontojen edustajia on ryhmässä. Kaikissa kouluissa ei tietenkään ole riittävästi eri uskontokuntien edustajia, joten yhteinen katsomustiedon opetus ei ole aina toteutettavissa. Pääkaupunkiseudulla ratkaisu voisi kuitenkin olla erittäin hyvä ja globaalikasvatuksen tavoitteita tukeva. Esimerkiksi Kulosaaren yhteiskoulu Helsingissä onkin ollut aikaansa edellä ja elokuusta 2013 alkaen yhdistänyt neljän eri uskontokunnan ja elämänkatsomustiedon opetuksen aluehallintovirastoon jätetystä kantelusta huolimatta. Päätöksessään aluehallintovirasto ei nähnyt huomautettavaa Kulosaaren yhteiskoulun uskonnon opetuksen järjestelyissä. Rehtorin mukaan järjestely tukee moniarvoista, suvaitsevaa ja kansainvälistä uskonnon opetusta. (STT 2013; Grönholm 2013.) Rehtori toteaa uudenlaisen opetusjärjestelyn olevan ”valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman hengen sekä nykypäivän yhteiskunnallisten vaatimusten ja tulevaisuuden tarpeiden mukaista”, sillä eri luokkiin eristämisen sijaan järjestely edistää vuoropuhelua uskontojen välillä. (Grönholm 2013; Alastalo 2013).

Tällainen järjestely nähdäkseni tukee myös neljännen pääteeman, **maailmankansalaisuuden ja kestävän kehityksen**, tavoitteiden toteutumista erittäin vahvasti. Kestävän kehityksen ja maailmankansalaisuuden teemat muodostivatkin aineiston neljänneksi puhutuimman teeman. Erityisesti opetussuunnitelman toivottiin sitouttavan kouluja tehokkaammin kestävän kehityksen toimintatapoihin ja liittämään opetussuunnitelman selkeämmin myös muut kestävän kehityksen osa-alueet, taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen. Globaaliin toimijuuteen, oikeudenmukaisuuteen ja vastuuseen liittyvät teemat sekä Suomen kansainvälinen toimintaympäristö ja YK:n ihmisoikeusjulistus saivat kannatusta.

Kestävän kehityksen ja maailmankansalaisuuden teeman voisi tulkita vaatimukseksi parantaa globaalikasvatuksen eli kansainvälisyyskasvatuksen roolia opetussuunnitelmassa. Tämä on linjassa Opetusministeriön vuonna 2007 julkaiseman kansainvälisyyskasvatuksen tavoiteohjelman, Kansainvälisyyskasvatus 2010 -raportin, kanssa, jossa määritellään termi kansainvälisyyskasvatus sekä esitetään sille kehittämistavoitteita ja toimintatapoja. Kansainvälisyyskasvatuksen painotus kansallisessa opetussuunnitelmassa mainitaan myös yhtenä tärkeänä tavoitteena (Kansainvälisyyskasvatus 2010, 16). Globaalikasvatus, jota voidaan pitää kansainvälisyyskasvatuksen nykynimityksenä, kiinnittää erityistä huomioita globaaleiden kansalaistaitojen, asenteiden ja vastuiden välittämiseen tietojen tai taitojen opettamisen rinnalla. Siihen liittyvät myös painokkaasti ympäristökysymykset ja vastuu planeetastamme niin paikallisella kuin globaalilla tasolla. (Räsänen 2002, 103.)

Tavoiteohjelmassa (2007, 13) kansainvälisyyskasvatuksen termi määritellään seitsemällä kohdalla, jotka ovat globaaliin vastuuseen sekä mediakriittisyyteen kasvattaminen, kansainvälisen vuoropuhelun edistäminen, maapallon rajallisten luonnonresurssien ymmärtäminen, globaalin talouden ymmärtäminen sekä rohkaiseminen oma-aloitteisuuteen toimia paremman maailman puolesta. Tämän määritelmän perusteella kansainvälisyyskasvatus siis kattaa suuren osan eettistä kasvatusta sekä maailmankansalaisuuden ja kestävän kehitykset teemat. Sen osa-alueita ovat ihmisoikeuskasvatus, tasa-arvokasvatus, rauhankasvatus, mediakasvatus, kulttuurienvälinen ymmärrys, kehitys- ja oikeudenmukaisuuskysymykset sekä kasvatus kestävään kehitykseen. (Kansainvälisyyskasvatus 2010, 13.) Kansainvälisyyskasvatus pyrkii kehittämään oppilaista taitavia ja avoimia maailmankansalaisia sekä harjoituttaa monipuolisesti kriittistä ajattelua, luonnonresurssien arvostamista, ihmisoikeuksien tuntemista ja kunnioitusta sekä oikeudenmukaisuutta. Tästä näkökulmasta katsottuna tulevaan opetussuunnitelmaan toivottaisiin siis vahvempaa globaalikasvatuksen näkökulmaa.

Uuden opetussuunnitelman ideologinen suunta

Jos perusteluonnoksen yleistä osaa peilataan tutkimuksen alussa esiteltyihin opetussuunnitelman ideologisiin lähtökohtiin, näkisin sen keskeisinä vaikuttajina curriculum -konseptin, oppijakeskeisen ideologian ja oppijan opetussuunnitelmaa määrittävänä determinanttina (ks. luku 2.4). Oppijakeskeinen ideologia ja curriculum -mallin periaatteet näkyvät nähdäkseni kaikkein vahvimmin opetussuunnitelman yleisessä osassa. Yleisen osan perusteluonnoksessa sellaiset otokset kuin ”Kasvua ja oppimista tukeva toimintakulttuuri”, ”Oppimisen edistäminen koulutyössä”, ”Oppimisen ja koulunkäynnintuki” ja ”Oppilashuolto ja turvallisuuden edistäminen” tukevat tätä näkemystä. Herbartilaisen suuntauksen mukainen Lehrplan -konsepti (ks. luku 2.4.1) ja akateeminen ideologia (ks. luku 2.4.2) ovat perinteisesti näkynyneet suomalaisten opetussuunnitelmien sisältöjä koskevissa osioissa. Lehrplan -ajattelua ja akateemista ideologiaa ei siis ole nähtävissä tulevan opetussuunnitelman yleisessä osassa.

Opetussuunnitelmaideologiat konkretisoituvat opetussuunnitelman malleissa, joita Saylorin ja muiden (1981, 206) mukaan ovat oppiainepohjainen, kompetenssipohjainen, oppijakeskeinen, humanistinen sekä sosiaalinen (Saylor ja muut 1981, 206). Ne ovat ikään kuin kokonaisuuksia, johon opetussuunnitelman osa-alueet on asetettu painottaen lähtökohtaideologian mukaisia keskeisiä asioita (Vitikka 2009, 82). Yleinen osa liittyy nähdäkseni suurimmaksi osaksi oppijakeskeiseen, yksilöllisten intressien malliin, ja juontuu oppijakeskeisestä ideologiasta. Yksilöllisiin intresseihin painottuva opetussuunnitelma keskittyy nimensä mukaisesti oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Tällainen opetussuunnitelma sisältää kuvauksen oppilasjoukon tai ikäluokan tarpeista ja intresseistä ja on opetussuunnitelmatyyppinä myös hyvin joustava, koska sitä voidaan muokata oppilaiden tarpeiden ja kiinnostustenkohteiden mukaan. Myös yksilölliselle ohjaukselle on annettu paljon tilaa. (Saylor ja muut 1981, 242.) Tätä mallia edustaa myös luvussa 2.4.1 kuvattu Deweyn Curriculum -suuntaus (Saylor ja muut 1981, 240).

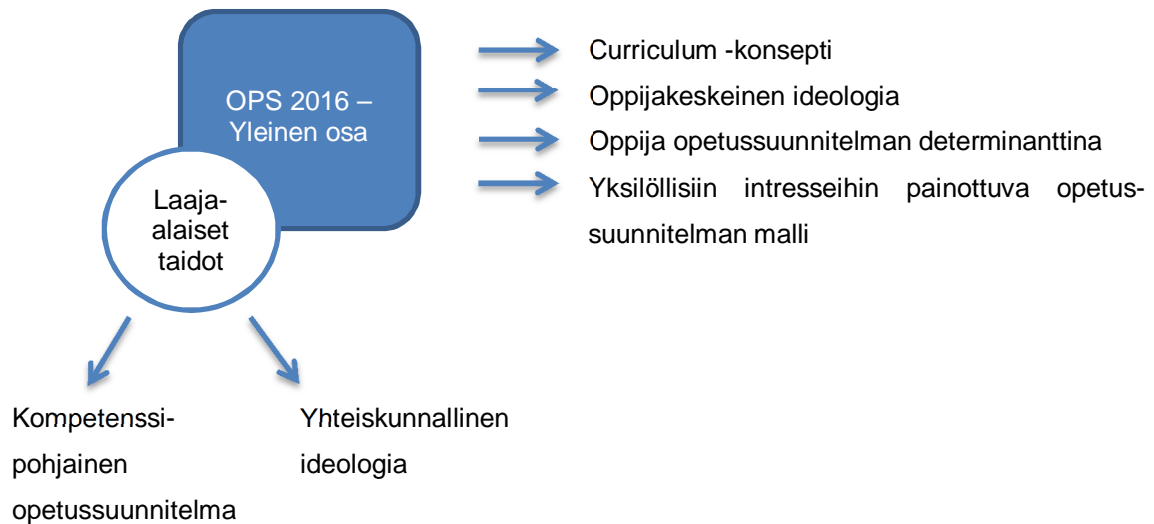
Kuitenkin perusteluonnoksessa (OPH 2012, 10-16) esiteltyt laaja-alaisen osaamisen taidot viittaavat myös kompetenssipohjaiseen opetussuunnitelmamalliin.

Runsaan kansainvälisen aineiston pohjalta Opetushallituksessa on kehitetty oppiainerajoja ylittäviä kompetensseja, jotka ovat niin suomalaiseen yhteiskuntaan sopivia kuin globaalistikin keskeisiä. Nämä laaja-alaisen osaamisen alueet ovat mukana uudessa opetussuunnitelmassa ja niitä on perusteluonnoksessa seitsemän:

- ajattelu ja oppiminen
- kulttuurinen osaaminen
- vuorovaikutus ja ilmaisu
- itsestä huolehtiminen, arjen hallinta ja turvallisuus
- monilukutaito
- tieto- ja viestintäteknologian osaaminen
- työskentelyssä, opiskelussa ja työelämässä tarvittava osaaminen sekä
- osallisuus, vaikuttaminen ja vastuullisuus.

Oppiaineet tuovat jokaiseen laaja-alaisen osaamisen alueeseen oman panoksensa ja osaamisalueet limittyvät toisiinsa monin tavoin. Kuhunkin laaja-alaiseen osaamiseen kuuluu tiedot, taidot sekä kyky käyttää näitä tietoja ja taitoja eri tilanteissa. (Halinen ja muut 2013, 192-193.)

Kompetenssipohjainen opetussuunnitelma, jonka voidaan nähdä juontuvan yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologiasta (ks. luku 2.4.2), painottaa yhteiskunnallisesti tärkeiden kompetenssien eli taitojen oppimista (Saylor ja muut 1981, 215-216). Kompetenssi on enemmän kuin tietoa ja taitoa, sillä siinä korostuvat yksilön taidot saavuttaa monimutkaisia tavoitteita ja käyttää psykososiaalisia resurssejaan, kuten taitoja ja asenteita (OECD 2005, 4). Kompetenssipohjaisen opetussuunnitelmatyyppin tavoitteet koostuvat käyttäytymistä tai suoritusta koskevista kompetensseista. (Saylor ja muut 1981, 215-216.) Kompetenssipohjainen, oppiainerajoja ylittävä ajattelu on vastakkainen akateemiselle ideologialle (ks. luku 2.5.2), joka korostaa oppiaineiden välistä jakoa ja kunkin aineen sisältöjen, konseptien ja ajattelutapojen hallintaa. Alla oleva kuva 8 osoittaa perusteluonnoksen yleisen osan ideologiset taustat.



Kuva 8. Opetussuunnitelman perusteluonnoksen yleisen osan ideologiset lähtökohdat.

Laaja-alaisten kompetenssien ja geneeristen taitojen määrittely sisältölistausten sijaan on linjassa myös kansainvälisten opetussuunnitelmatarendien kanssa (Halinen ja muut 2013, 192; Priestly 2011, 221; OKM 2010, 62-65; Young 2010, 3-4). Young (2010, 3-4) esittää, että opetussuunnitelmatyössä ja koulutuspolitiikassa on kansainvälisesti keskitytty oppimistulosten määrittelyyn eli siihen, mitä oppilaiden tulisi tietää ja osata oppimisprosessin lopussa. Hän esittää tästä ”geneeristen oppimistulosten” trendistä muutamia tuntomerkkejä, joista useat voidaan tunnistaa myös suomalaisesta opetussuunnitelmakeskustelusta ja -kehityksestä. Tällaisia ovat mm. sisällön väheneminen opetussuunnitelmassa, oppiaineiden välisten raja-aitojen madaltuminen sekä aihekokonaisuuksien ja geneeristen kriteerien painotus. Myös koulussa ja koulun ulkopuolella opitun tiedon rajan hämärtyminen ja laajempien teemojen opiskeleminen ovat tämän trendin tuntomerkkejä. (Young 2010, 3-4.)

7 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä on hyvä arvioida tutkimusprosessin eri vaiheissa teorian, aineiston hankinnan, tutkittavien, aineiston analyysin ja kirjallisuuden näkökulmasta.

Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen tarkoituksena on antaa kuva ilmiöstä, jota halutaan ymmärtää (Maxwell 2005, 42). Tutkimukseni teoreettinen viitekehys kiinnittyi opetussuunnitelman määrittelyn lisäksi sen historialliseen ja ideologiseen taustaan ja tulevan opetussuunnitelman lähtökohtiin, mikä nähdäkseni antaa hyvän perustan opetussuunnitelman ja siihen liittyvän arvokeskustelun ymmärtämiselle.

Tutkimuksen aineistona on Opetushallituksen www-sivuilta saatu palaute, joka sisälsi 963 suomenkielistä kommenttia opetussuunnitelman yleisen osan perusteluonnoksesta. Vaikka kommentoijien tuli kommentoida omalla nimellään, oli keskustelu rohkeaa, pohtivaa ja avointa, mikä loi erittäin hedelmällisen tutkimusaineiston. En kuitenkaan missään kohtaa tutkimustani käyttänyt kommentoijien nimiä missään muodossa eettisyyden ja objektiivisuuden vuoksi. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2012, 141) toteavat, että tiedonantajien henkilöllisyys ei saa paljastua tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2012, 141). En ole itse millään tavalla vaikuttanut aineiston keruuseen tai sisältöön, sillä aineisto kerättiin Opetushallituksen www-sivujen palautelomakkeella ja sain koko aineiston yhtenä pdf-tiedostona suoraan Opetushallituksesta.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 112) mukaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jossa empiiristä aineistoa aletaan käsitteellistää, perustuu tulkintaan ja päättelyyn (Tuomi & Sarajärvi 2009, 119). Tästä näkökulmasta katsottuna olisi joku toinen tutkija saattanut päätyä erilaisiin tuloksiin tulkitsemalla aineistoa toisin. Koodaamalla kommentit eri tavoin, yhdistelemällä teemoja toisin tai ottamalla huomioon ne kommentit ja teemat, jotka itse päätin jättää huomioitta, tulokset saattaisivat olla erilaiset. Esimerkiksi ”Tieto- ja viestintätekniikka” alateeman olisi voinut liittää ”Autenttisten oppimisympäristöjen” yläteemaan ”Tasa-arvo ja yh-

denvertaisuus”-teeman sijaan. Kommenttien painottuessa sisällöllisesti resurssikysymyksiin päädyin luokittelussani liittämään sen ”Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus” yläteeman alle. Olen pyrkinyt tekemään valinnat tutkimusprosessin edessä perustellusti. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on keskeistä lisäksi se, että aineiston analyysi toteutettiin Atlas.ti -ohjelmalla kahteen kertaan. Näin varmistettiin, että kaikki relevantit kommentit pääsivät niille sopivien teemojen alle.

Kirjallisuuden valinnoilla olen pyrkinyt vankentamaan luotettavuutta ja rakentamaan riittävän ja monipuolisen pohjan tulkinnoille. Käytetty kirjallisuus edustaa niin suomalaista kuin kansainvälistä opetussuunnitelmatutkimusta, koulutuspolitiikkaa sekä tulevaisuuden oppimista. Vanhemmat lähteet antoivat hyvän kuvan tutkimuksen peruskäsitteistä, kuten opetussuunnitelman tehtävistä, historiasta ja ideologisesta taustasta sekä asemasta koulutuspolitiikassa. Viime vuosien tutkimusartikkelit puolestaan valaisivat sitä suuntaa, mihin koulu on menossa tulevaisuudessa. Monien Opetushallituksen (OPH:n) lähteiden käyttö perustuu siihen, että Opetushallituksella opetussuunnitelman laatijana on ajankohtaista ensikäden tietoa opetussuunnitelmasta.

Tutkimustulokseni tuottavat erittäin tärkeää tietoa yhteiskunnan arvomaailmasta tulevaa opetussuunnitelmaa uudistettaessa. Tutkimustuloksia voidaan ja olisi hyvä käytännössä hyödyntää uuden opetussuunnitelman laadinnassa Opetushallituksen taholla. Myös paikallisten ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadinnassa tulokset voivat antaa uusia näkökulmia yhteiskunnan tärkeinä pitämistä asioista koulua kehitettäessä. Tutkimuksen tuloksista voi myös olla käytännön hyötyä muussakin koulutuspoliittisessa työssä ja päätöksenteossa, sillä tuloksissa kiteytyy suomalaisen peruskoulun tulevaisuuden suuntaviivat.

8 Pohdinta

Olen tässä tutkielmassa analysoinut Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden palauteprosessissa tärkeiksi nousseita teemoja. Koska Opetushallitus ei ole aiemmin kerännyt internetissä palautetta uudesta opetussuunnitelman luonnoksesta, on tämän tutkimuksen aineisto ja tutkimusasetelma ainutlaatuinen. Yleisen osan ensimmäinen perusteluonnos oli ensimmäistä kertaa vapaasti kommentoitavana internetissä Opetushallituksen www-sivuilla osoitteessa <http://oph.fi/ops2016/> ajalla 19.11.2012-5.12.2012 eli kommentointiaikaa oli 17 päivää. Luonnokset tulivat aikaisessa vaiheessa kaikkien nähtäväksi ja kommentointimahdollisuus annettiin kaikille. On hienoa, että opetussuunnitelman laadinnasta on pyritty tekemään entistä avoimempi ja demokraattisempi prosessi. Tämä lisää osallisuuden tunnetta siitä, että jokaisella on mahdollisuus vaikuttaa suomalaisen koulutuksen tulevaisuuden suuntaan.

Keskustelu perusteluonnoksesta olikin aktiivista sisältäen lähes tuhat kommenttia. Tämä osoittaa suomalaisen yhteiskunnan jäsenten olevan halukkaita vaikuttamaan suomalaisen koulun ja opetuksen tulevaisuuteen. Avoin kommentointi ja suuri vastaajamäärä antoivat minulle harvinaisen mahdollisuuden tutkia yhteiskunnassa vallitsevia keskeisiä arvoja ja arvostuksia sekä koulutuksen ja tulevaisuuden yhteiskunnan kannalta tärkeinä pidettyjä teemoja ja näkökulmia. Tämän takia tätä tutkimusta voidaan pitää yhteiskunnallisesti erittäin ajankohtaisena ja tärkeää tietoa tuottavana.

Opetushallituksen opetussuunnitelmauudistuksen www-sivuilla avattiin jälleen kommentointi aikavälillä 15.4.-14.5.2014 koskien yleisen osan uutta luonnosta sekä ainekohtaisen osion ensimmäistä luonnosta. Hyvä jatkotutkimusaihe olisi tutkia myös näistä kommenteista nousevia teemoja, mikä monipuolistaisi kuvaa suomalaisen yhteiskunnan koulutusmaailmaa koskevasta arvokeskustelusta. Lisäksi tämän tutkimuksen tuloksia voidaan verrata tulevaan opetussuunnitelmaan, jotta nähdään, miten ne on otettu huomioon lopullisessa opetussuunnitelmassa. Mielenkiintoista olisi myös tehdä samantyyppinen yhteiskunnallista ja koulutuspoliittista arvomaailmaa käsittelevä tutkimus jossakin toisessa maassa.

Opetushallitus on saanut palautetta opetussuunnitelmatyöstään myös niin kutsutuissa OPS-hautomo-hankkeessa (<http://www.otavanopisto.fi/hankkeet/ops-hautomot>), joissa tarkoituksena on ollut herättää opettajien ja rehtorien keskustelu uudesta opetussuunnitelmasta, tulevaisuuden koulusta, muuttuvasta yhteiskunnasta ja osaamistarpeista erilaisia yhteisöllisiä työtapoja käyttäen. Hautomoiden parhaimmat ideat kerätään E-barometri-sivustolle, josta ne ovat jokaisen hyödynnettävissä. (Rautiainen 2013, 8-9.) Näkisin, että myös E-barometri-sivustolle kootut ideat olisivat hyvä jatkotutkimusaineisto samantyyppiseen tutkimukseen kuin tämä.

Opetussuunnitelmauudistuksen ja sitä ympäröivän arvokeskustelun yhteiskunnallinen ja koulutuspoliittinen ajankohtaisuus innosti minua tarttumaan aiheeseen ja intoa on riittänyt prosessin loppuun saakka. Koen, että olen tehnyt pienen osan tulevan opetussuunnitelman hyväksi tutkimalla suomalaisen yhteiskunnan tämänhetkistä arvomaailmaa suhteessa kouluun ja opetussuunnitelmaan. Lisäksi koen, että tämä tutkimus on kehittänyt tulevaa opetustyötäni antamalla valmiuksia ymmärtää suomalaisen koulun kehityssuuntaa.

Yhteiskunnan arvomaailman tutkimista ei tulisi jättää sikseen uuden opetussuunnitelman julkaisun jälkeen. Koulu on tärkeä yhteiskuntaa uudistava ja kehittävä tekijä luodessaan tulevaisuuden osaamisperustan ja välittäessään kulttuuriperinteen (Nyyssölä & Vitikka 2013, 17). Yhteiskunnan hengen ja arvojen tutkimuksen tulisi olla jatkuvaa ja eri tutkimuskentillä tapahtuvaa, jotta suomalainen koulu ja opetussuunnitelma pysyisivät ajan hermolla jatkossakin ja ottaisivat huomioon ympäröivän yhteiskunnan arvomaailman muutokset, sillä opetussuunnitelma on ”--laadittava olevia oloja varten, kuten olemme huomauttaneet. Ken siinä suhteessa jää tuijottamaan vaan auktoriteetteihin, jotka kerran ovat jonkin, aikanaan varsin kelpoisen opetussuunnitelman laatineet, jää myös kasvattamaan tulevia kansalaisia menneitä aikoja varten.” (Salo 1937, 18)

Lähteet

- Ahonen, S. (2001). Kuka tarvitsee yhteistä koulua – 1990-luvun koulutuspoliittisen käänteen tarkastelua. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen J. (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit* (s. 155-184). Turku: Painosalama Oy.
- van den Akker, J. (2010). Teoksessa Stoney, S. M. (toim.), *Beyond Lisbon 2010: perspectives from research and development for education policy in Europe* (s. 177-195). CIDREE Yearbook 2010. Slough: NFER.
- Alastalo, S. (2013, Joulukuu, 2.). Kulosaaren yhteiskoulun uskonnonopetus lainmukaista. *Kotimaa24*. Luettu 11.1.2014.
<http://www.kotimaa24.fi/artikkeli/avi-kulosaaren-yhteiskoulun-uskonnonopetus-lainmukaista/>
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2000). Kasvatussosiologia. 1. painos. WS Bookwell Oy. Juva.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2013). Kasvatussosiologia. 5. painos. WS Bookwell Oy. Juva.
- Cantell, H. (2013). Opetussuunnitelmat ja tuntijakouudistus: arvopohdintaa ja välttämättömiä valintoja. *Kasvatus* 44(2), 195-198.
- Elo, P. (1993). Koulun mahdollisuudet hyvään. Teoksessa Airaksinen, T., Elo, P., Helkama, K. & B. Wahlström (toim.), *Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa* (s. 70-94). Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- European Commission. 2007. Key competences for lifelong learning: European reference framework. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- Grönholm, S. (2013, Elokuu, 12). Kulosaassa kokeilu: Eri uskontoihin kuuluvat opiskelevat yhdessä. *Helsingin Sanomat*. Luettu 11.1.2014.
<http://www.hs.fi/kaupunki/a1376273479330>
- Halinen, I., Holappa, A-S. & Jääskeläinen, L. (2013). Opetussuunnitelmatyö ja yleissivistävän koulutuksen uudistaminen. *Kasvatus* 44(2), 187-194.
- Halinen, I. (2012a). Opetussuunnitelman perusteet ja paikalliset opetussuunnitelmat – tulevaisuuden sivistystä rakentamassa. Luettu 6.8.2013.
http://oph.fi/download/143410_Opetussuunnitelman_perusteiden_laadinta_ja_yhteistyö_2012_IH.pdf
- Halinen, I. (2012b). Perustetyön aloitusseminaari – tausta-aineistoa. Opetushallitus. Luettu 6.8.2013.
http://oph.fi/download/143556_Toimintaympäristön_muutosta_avaavaa_aineistoa_IH.pdf
- Halinen, I. (2012c). Opetussuunnitelmauudistus ja kouluhyvinvoinnin lisääminen. Hyvä paha koulu – kouluhyvinvointia rakentamassa. Puheenvuoro Suomen UNICEFin kouluhyvinvointitutkimuksen julkistamistilaisuudessa 19.11.2012. Luettu 6.8.2013.
<http://www.slideshare.net/unicefFi/halinen-irmeli>
- Hilpelä, J. (2001). Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen J. (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit* (s. 139-154). Turku: Painosalama Oy.
- Hirsjärvi, S. (1987). Opetussuunnitelman laatiminen tulevaisuusajattelun ja arvofuturologian näkökulmasta. Teoksessa Malinen, P. & Kansanen, P. (toim.), *Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehikset. Opetussuunnitelmatutkijoiden yhteistyöryhmän ja Suomen kasvatustieteellisen seuran järjestämä opetussuunnitelmaseminaari 25.-26.9.1986* (s. 49-84). Tutki-

muksia 48 Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Yliopistopaino.

Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (2001). Globaalin koulutuspolitiikan hyökyaalto. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit* (s. 9-20). Turku: Painosalama Oy.

Järvinen, M. R. (2009). Koulun kerhot oppimisympäristönä. Teoksessa Kenttälä, M. & Kesler, M. (toim.), *Kerhotoiminta – osa kehittyvää ja hyvinvoivaa koulua* (s. 11-17). Helsinki: Erweko Painotuote Oy.
http://www.opinkirjo.fi/easydata/customers/kerhokeskus/files/kerhotoiminta/kerhotoiminta__osa_keit/kerhotoiminta_osa_kehittyvaa_ja_hyvinvoivaa_koulua.pdf

Kansainvälisyyskasvatus 2010. (2007). Opetusministeriön julkaisuja 2007:11. Yliopistopaino.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm11.pdf?lang=fi>

Kansanen, P. (1990). Didaktiikan tiedetausta – Kasvatuksen teoriaa didaktiikan näkökulmasta. Helsinki: Yliopistopaino.

Kansanen, P. (2004.) Opetuksen käsitemaailma. Juva: PS-kustannus.

Krokfors, L., Kangas, M., Vitikka, E. & Mylläri, J. (2010). Näkökulmia koulupedagogiikkaan. Teoksessa Smeds, R., Krokfors, L., Ruokamo, H. & Staffans, A. (toim.), *InnoSchool – Välittävä koulu*. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka (s. 51-85). SimLab Report Series 31. Espoo: Painotalo Casper Oy.

Krokfors, L. & Vitikka, E. (2010). Rajoja läpäisevä pedagogiikka. Teoksessa Smeds, R., Krokfors, L., Ruokamo, H. & Staffans, A. (toim.), *InnoSchool – Välittävä koulu*. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka (s. 234-237). SimLab Report Series 31. Espoo: Painotalo Casper Oy.

- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J., Rajala, A. (2010). *Oppimisen Sillat – Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lahdes, E. (1978). *Peruskoulun uusi opetusoppi*. Keuruu: Otava.
- Lampinen, O. (1998). *Suomen koulutusjärjestelmän kehitys*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Launonen, L. (2004). Erilaisten arvojen maailma. Teoksessa Vitikka, E. & Saloranta-Eriksson, O. (toim.), *Uudistuva perusopetus – Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen*. (s. 12-27). Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. (1992). *Koulutuspolitiikka*. Juva: WSOY.
- Malinen, P. (1977). *Opetussuunnitelman laatiminen peruskoulua ja keskiasteen kouluja varten*. Jyväskylä: Gummerus.
- Malinen, P. (1992). *Opetussuunnitelmat koulutyössä*. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Manninen, J. Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S. Passi, S. & Särkkä, H. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt – Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Opetushallitus. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative Research Design – An Interactive Approach*. 2. painos. Applied Social Research Methods Series. Volume 41. Sage Publications.
- Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO). (2009). *Curriculum in development*. (toim. Thijs, A. & van den Akker, J.) Luettu 28.2.2014. <http://www.slo.nl/downloads/2009/curriculum-indevelopment.pdf/>

Nissilä, M-L. (2013, Elokuu, 30). Uudistuvatko aihekokonaisuudet? *Opettaja-lehti*, 35/2013, s. 6.

Nyyssölä, K. & Vitikka, E. (2013). Suomalaisen koulutusjärjestelmän kehittäminen. Teoksessa Pyhältö, K. & Vitikka E. (toim.), *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen* (s. 7-20). Tampere: Juvenes Print.

Opetushallitus (=OPH). (2009). Näkökulmia perusopetuksen tavoitteisiin ja tuntijakoon. Muistio .Luettu 17.2.2014.
http://www.oph.fi/download/118604_Tuntijako.pdf

Opetushallitus. (2011). Tieto- ja viestintätekniikka opetuskäytössä – Välineet, vaikuttavuus ja hyödyt. Tiivistelmä. Tilannekatsaus, toukokuu 2011. Luettu 12.5.2014. Saatavissa:
http://www.oph.fi/download/132881_Tieto_ja_viestintatekniikka_opetuskaytossa_TIIVISTELMA.pdf

Opetushallitus. (2013). Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen. Koonti perusteluonnosten www-palautteesta. Luettu 1.3.2013.http://oph.fi/download/146133_Verkkosivujen_kautta_saatu_palaute_koonti_31_1_2013.pdf

Opetushallitus. (2012). Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014 (sisällysluettelo ja luvut 1-5) 14.11.2012. Luettu 11.4.2013.http://www.oph.fi/download/146131_Luonnos_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiksi_VALMIS_14_11_2012.pdf

Opetushallitus. (2013). Opetussuunnitelmauudistuksen www-sivut. Luettu 27.5.2014. <http://www.oph.fi/ops2016>

Opetus- ja kulttuuriministeriö (=OKM). (2010). Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. Luettu 27.5.2014.

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmr01.pdf>

Opetusministeriö. (2009). Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriön julkaisuja 2009:7. Helsinki: Yliopistopaino.

Organisation For Economic Co-Operation And Development (=OECD). (2005). The definition and selection of key competencies [Executive Summary]. Luettu 17.2.2014. www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf

Partnership For 21st Century Skills (=P21). 2009. Curriculum and Instruction: A 21st Century Skills Implementation Guide. Luettu 24.5.2014. http://www.p21.org/storage/documents/p21stateimp_curriculuminstruction.pdf

Pikkarainen, E. (2000). Kokemus ja kasvu: John Deweyn kasvatusteorian sivistysteoria. Teoksessa Siljander, P. (toim.), *Kasvatus ja sivistys* (s.109-127). Helsinki: Yliopistopaino.

POPS. (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Priestly, M. (2011). Whatever happened to curriculum theory? Critical realism and curriculum change. *Pedagogy, Culture & Society*, 19:2, 221-237.

Rautiainen, P. (2013, Lokakuu, 18). Opetussuunnitelmat hautumaan. *Opettaja-lehti*, 42-43/2013, s. 8-9.

Rinne, R. (2001). Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen – Mitä tilastot kertovat Suomesta? Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähinen J. (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit* (s. 91-137). Turku: Painosalama Oy.

- Räsänen, R. (2002). Interkulttuurisen pedagogiikan olemusta etsimässä.
Teoksessa Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M-L., Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.), *Interkulttuurinen opettajankoulutus – Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*, (s. 97-113). Oulu: Oulun yliopisto.
- Sahlberg, P. (2011). Finnish Lessons – What can the world learn from educational change in Finland? New York: Teachers Collage Press.
- Salo, A. (1937). Alakansakoulun opetussuunnitelma. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Sarjala, J. (2008). Järki hyvä herätetty – Koulu politiikan pyörteissä.
Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Saylor, J.G., Alexander, W. M. & Lewis, A. M. (1981). Curriculum planning for better teaching and learning. Tokyo: Holt-Saunders Japan.
- Schiro, M. S. (2013). Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns. 2. painos. Sage Publications.
- Sherman, R. R. & Webb, R. B. (1988). Qualitative Research in Education: A Focus. Teoksessa Sherman, R. R. & Webb, R. B. (toim.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. Explorations in Ethnography Series. Basingstoke: Burgess Science Press.
- STT (2013, Joulukuu 2.). Uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetusta sai yhdistää. *Aamulehti*. Luettu 11.1.2014.
<http://www.aamulehti.fi/Kotimaa/1194857643679/artikkeli/uskonnon+ja+elamankatsomustiedon+opetusta+sai+yhdistaa.html>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 9. uudistettu laitos. Vantaa: Hansaprint Oy.

- Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2000). Didaktiikan perusteet. 1. painos. Juva: WS Bookwell Oy.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2005). Didaktiikan perusteet. 3. uudistettu painos. WSOY.
- Valtionneuvoston asetus (422/2012, luku 2, 3 §) perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. Luettu 9.1.2014. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>
- Vitikka, E. (2009). Opetussuunnitelman mallin jäsenitys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Vitikka, E. & Hurmerinta, E. (2011). Kansainväliset opetussuunnitelma suuntauksat. Raportit ja selvitykset 2011:4. Opetushallitus. Luettu 17.2.2014. http://www.oph.fi/download/131521_Kansainvaliset_opetussuunnitelmas_uuntauksat.pdf
- Vitkka, E., Krokfors, L. & Hurmerinta, E. (2012). The Finnish National Core Curriculum: Structure and Development. Teoksessa Niemi, H., Toom, A. & Kallioniemi, A. (toim.), *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools* (s. 83-96). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Wahlström, B. (1993). Koulu hyväntekijänä. Teoksessa Airaksinen, T., Elo, P., Helkama, K. & B. Wahlström (toim.), *Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa* (s. 95-125). Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Young, M. (2010). Alternative Educational Futures for a Knowledge Society. *European Educational Research Journal*, 9:1, 1-11.